

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**UM OLHAR PARA ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA
TRANSDISCIPLINARIDADE E DA ECOFORMAÇÃO**

Lucimara Cristina Borges da Silva

ANÁPOLIS-GO

2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, ESCOLA E TECNOLOGIAS**

**UM OLHAR PARA ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA
TRANSDISCIPLINARIDADE E DA ECOFORMAÇÃO**

Lucimara Cristina Borges da Silva

ANÁPOLIS-GO

2020

LUCIMARA CRISTINA BORGES DA SILVA

**UM OLHAR PARA ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA
TRANSDISCIPLINARIDADE E DA ECOFORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias. Área de concentração: Processos Educativos Linguagem e Tecnologias. Linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias. Orientador: Prof. Dr. João Henrique Suanno.

ANÁPOLIS-GO

2020

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

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

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

Dados do autor (a)

Nome Completo LUCIMARA CRISTINA BORGES DA SILVA

E-mail cristinaborgessp2006@yahoo.com.br

Dados do trabalho

Título UM OLHAR PARA ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA TRANSDISCIPLINARIDADE E DA
ECOFORMAÇÃO

Dissertação

Curso/Programa PPG-IELT

Concorda com a liberação documento?

SIM

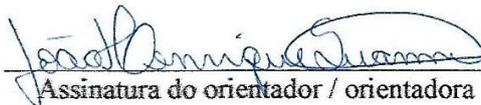
NÃO

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

ANÁPOLIS, 30/07/2022
Local Data



Assinatura do autor / autora



Assinatura do orientador / orientadora

Ficha catalográfica

S586o	<p>Silva, Lucimara Cristina Borges da. Um olhar para a alfabetização a partir da transdisciplinaridade e da ecoformação [manuscrito] : / Lucimara Cristina Borges da Silva - 2020. 157 f.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. João Henrique Suanno. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias). Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, 2020.</p> <p>Inclui bibliografia. Inclui tabelas.</p> <p>1.Prática pedagógica. 2.Alfabetização - Transdisciplinaridade. 3.Alfabetização - Ecoformação. 4.Dissertações - PPG-IELT - UnUCSEH/UEG. I.Suanno, João Henrique. II.Título.</p> <p>CDU 372.4(043.3)</p>
-------	--

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus Fernandes
Bibliotecária/UEG/UnUCSEH
CRB1/2385

**UM OLHAR PARA ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA
TRANSDISCIPLINARIDADE E DA ECOFORMAÇÃO**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás - UEG, em 11 de dezembro de 2020.

Banca Examinadora

Prof. Dr. João Henrique Suanno (Universidade Estadual de Goiás. PPGIELT-UEG)

Orientador/ presidente.

Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira Silva (Universidade Estadual de Goiás. PPGIELT-UEG)

Membro interno

Profa. Dra. Maria José de Pinho (Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Ensino de Língua e Literatura. Docente. Pós-Graduação Mestrado em Educação Universidade Federal de Tocantins, PPG-UFT)

Membro externo

Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá (Programa de Pós-Graduação em Educação Teoria e Prática de Ensino. PUC – Paraná, PPG-PR)

Membro externo

Anápolis, 11 de dezembro de 2020.

Dedico este trabalho

A minha avó, Maria Madalena Barbosa Fujita, que mesmo sendo analfabeta fingia ler minhas tarefas para me incentivar quando eu era criança.

À memória do meu avô José Duarte da Silva, um operário que sonhava em ter um mestre na família e dizia ser essa a mais linda profissão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu Deus e Senhor, por ter me ajudado e me dado forças pra prosseguir um dia de cada vez, pelo acalento nas noites de inverno e o refrigério nas noites de verão. Sou grata a Deus, ainda, por enviar as pessoas certas para as horas incertas, pois mesmo quando eu quis desistir me sustentou.

Agradeço a minha família, meu esposo Jean Paulo Apóstolo Moreira por compreender os momentos de maior tensão, concentração e ausência, pelo suporte técnico no computador, na louça e nos jantares. Aos meus filhos Cauã Apóstolo Moreira, Luna Apóstolo Moreira e Natã Apóstolo Moreira, pelo amor envolvido e o interesse nos meus avanços durante o processo de estudo, por me ajudarem no aprendizado e ao uso de algumas tecnologias, vocês são preciosos nessa jornada chamada vida. Muito obrigada!

Agradeço ao meu orientador João Henrique Suanno, por ter sido muito mais que um orientador em suas palavras e ações, mas um amigo compreensivo e parceiro de ideias, lapidador de pensamentos, refinador de conceitos, oferecedor de inquietações. Ajudou-me, inclusive, em meu processo de conscientização como um ser planetário que pode e deve viver bem e em comunhão com o ecossistema. Muito obrigada por ter aceitado seguir nessa jornada como mestre e companheiro fiel em todos os momentos, assim, a reverberação desse aprendizado é concreta e certa. Ao mestre querido, deixo meu pensamento de que “Metres ensinam discípulos, e discípulos se tornam mestres, e ambos caminham juntos”.

Agradeço aos meus arguidores: Marlene Barbosa de Freitas, Yara Fonseca de Oliveira Silva, Maria José de Pinho e Ricardo Antunes de Sá, que com um olhar minucioso contribuíram para *desarrollar* desse trabalho, colaborando não só com suas experiências acadêmicas, mas também com suas sugestões ofereceram um olhar humano e pontual, compartilhando um pouco de uma imensa fonte de conhecimentos. Sinto-me muito privilegiada com o cuidado recebido, cada detalhe observado em minha dissertação, o que ajudou para um desprender-se do senso comum e avançar na ciência.

Agradeço aos meus médicos, Dr. Alessandro Machado Cardoso e Dra. Beatriz Luccas de Souza, por acreditarem antes de mim que eu poderia trilhar esse caminho e me ajudarem a “findá-lo”.

Meus sinceros agradecimentos a minha “sempre chefe” Cintya de Fátima Leite, por ter me ajudado a estar presente nas disciplinas do PPGIELT, e ter contribuído durante o processo de coleta de dados para essa pesquisa. Também sou muito grata aos professores,

colegas de trabalho, que participaram dando sua corroboração ao compartilharem para essa pesquisa um pouco de suas experiências profissionais.

Agradeço muito ao meu amigo, Marcos Vinícius Guimarães de Paula, por ter percebido muito antes de mim, minha transgressão como professora, minha criatividade e tendência ao paradigma da complexidade. Sou muito grata a ele por sempre me incentivar a seguir como pesquisadora, dispor de seu tempo pra sentar comigo e com seu olhar atencioso promover discussões para ampliação do meu conhecimento. Sempre foi e ainda é parceiro nas propostas de trabalhos transdisciplinares e ecoformadoras para as nossas crianças, além de irmão na fé e estudo.

Ainda agradeço aos companheiros de trajetória do curso de mestrado, pela cumplicidade no querer aventurar-se para as novas compreensões do mundo, pela partilha dos anseios, dificuldades, aprendizado e vitórias ao longo do estudo das disciplinas presenciais, pelos momentos de discussões durante os cafés, nos quais se estenderam nossos estudos e amizade.

Minha imensa gratidão a todos os meus professores do ensino fundamental, que ao longo do curso me ajudaram na construção de quem eu sou, se doando para ampliar minhas perspectivas. Em especial a minha professora da antiga terceira série Dona Jaci Pires Valim Rodrigues, por ter me presenteado com meu primeiro livro de literatura, pois através dele comecei a participar de um mundo no qual eu não podia tocar, mas podia sentir imensamente.

Agradeço ainda aos professores da Universidade Estadual de Goiás, os quais se tornaram meus colegas da profissão de docência, podendo promover parcerias de estudo e trabalho. A professora Mirza Seabra Toschi, minha professora do curso de pedagogia na UEG, com ela vivi momentos inesquecíveis de aprendizado, pela maravilhosa pessoa e profissional que ela é. Compartilhamos de um sonho chamado mestrado na instituição e depois da implantação do curso, ao visitá-la como coordenadora do PPGIELT, tive o prazer de ouvi-la dizer que estava faltando eu participar do sonho realizado.

A todos os meus queridos professores do PPGIELT, que não mediram esforços para nosso amadurecimento na pesquisa científica e que compartilharam com suas incontáveis experiências durante nossas discussões sobre os temas propostos, indo além do olhar científico perpassando pelo olhar mais profundo que um docente pode ter: o olhar do indivíduo como ser humano, um ser total.

Minha eterna gratidão a todos aqueles que foram meus alunos e contribuíram para que eu pudesse refletir sobre o processo de educação e toda a sua diversidade. A todos que

não foram mencionados, mas que participaram de alguma maneira desse processo de reformulação de pensamento e de reflexão sobre o educar.

MUITO OBRIGADA!!!!

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

RESUMO

Essa pesquisa inserida na linha de pesquisa Educação, Escola e Tecnologias do PPGIELT, surge em um cenário de mudança na Educação no Brasil com a implantação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e apresenta como justificativa, poder contribuir com as reflexões sobre a prática pedagógica dos professores que trabalham em salas de alfabetização. Com o cunho qualitativo, a coleta de dados necessitou ser ajustada à situação de aulas remotas pelas escolas de todo o país devido a pandemia da Covid-19. Assim foi feita análise dos documentos norteadores para a prática pedagógica na escola campo e entrevista com os professores que atuam nas salas de alfabetização. Novos olhares e reflexões estão sempre permeando a prática pedagógica dos professores no que cerne ao desejo de uma prática inovadora e que possa contemplar os sujeitos aprendentes em sua integridade. Nessa perspectiva, a transdisciplinaridade e a ecoformação permitem que o professor possa buscar subsídios para ampliar a formação de seus alunos. O desejo pelo estudo sobre práticas pedagógicas que possibilitem transpor a própria realidade como docente e a realidade das crianças com as quais se trabalha, tornou-se mais evidente ao conhecer as palavras transdisciplinaridade e ecoformação. Através do contato com as obras de Nicolescu, Morin, Moraes e Torre, Moraes, Suanno que fazem parte do aporte teórico apresentado nessa pesquisa Desta maneira foi proporcionado um maior esclarecimento sobre transdisciplinaridade e ecoformação na prática pedagógica. O objetivo geral foi analisar se os professores das salas de alfabetização da Escola Municipal Afonsina Mendes do Carmo em Anápolis-GO desenvolvem práticas pedagógicas sob as abordagens transdisciplinar e ecoformativa. Como conclusão transitória compreende-se que são possíveis práticas transdisciplinares e ecoformativas em salas de alfabetização. Nesse sentido a pesquisa visa contribuir para as reflexões sobre o tema e oferecer inquietações com vistas ao paradigma emergente e suas contribuições para a formação humana.

SILVA, Lucimara Cristina Borges da. Um olhar para alfabetização a partir da transdisciplinaridade e da ecoformação. Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologia, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis – GO. 2020.

Orientador: João Henrique Suanno

Defesa: 11 de dezembro de 2020.

O presente trabalho é o relato de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), de março de 2018 a dezembro de 2020.

Palavras-chave: Alfabetização. Prática Pedagógica. Transdisciplinaridade. Ecoformação.

ABSTRACT

This research emerged in a scenario of educational changes in Brazil with the implementation of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and it presents as a justification the ability to contribute to the reflections on the pedagogical practice of teachers who work in literacy classes. With the qualitative nature, the data collection required to be adjusted to the situation of remote classes by schools across the country due to Covid-19 pandemic. Therefore, an analysis of the guiding document for the pedagogical practice in the school field was made along with interviews with the teachers who work in literacy classes. New perspectives and reflections are always permeating the pedagogical practice of teachers in what concerns the desire for an innovative practice and which can contemplate the learning subjects in their integrity. In this perspective, transdisciplinarity and ecoformation allows teachers to pursue subsidies to amplify the formation of their students. The desire for study about pedagogical practices who enable to transpose their own reality as teachers and the reality of the children with whom they work became more evident when learning the words transdisciplinarity and ecoformation. Through contact with the works of Nicolescu (1999), Morin (2000, 2003, 2015, 2018), Moraes e Torre (2004), Moraes (2004, 2008, 2010, 2014, 2015, Suanno (2010, 2013, 2014) who make part of the theoretical contribution presented in this research, it was provided a greater clarification about transdisciplinarity and ecoformation in pedagogical practice. The main objective is analyze if teachers from the literacy classes from the municipal school Afonsina Mendes do Carmo in Anápolis-GO develop pedagogical practices under transdisciplinary and ecoformative approaches. As a transitory conclusion, it is understood that transdisciplinary and ecoformation practices are possible in literacy classes. In this perspective, the research aims to contribute to the reflections on the theme and offer concerns with a view to the emerging paradigm and its contributions to human formation.

SILVA, Lucimara Cristina Borges da. A view to literacy through transdisciplinarity and ecoformation. Master's degree dissertation in Education, Language and Technology, State University of Goiás – UEG, Anápolis – GO. 2020.

Mentor: João Henrique Suanno
Defense: 11 de dezembro de 2020.

This work is the report of a research developed in the Graduate Program of Interdisciplinary Master in Education, Language and Technology of the State University of Goiás (UEG), from March 2018 to December 2020.

Key words: Literacy. Pedagogical Practice. Transdisciplinarity. Ecoformation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Reflexão na Ação.....	67
Figura 2 - Matriz representativa de ações desenvolvidas por uma escola transdisciplinar	90
Figura 3 - Matriz geradora de finalidades educativas	91
Figura 4 - Percepção das palavras prática pedagógica, transdisciplinaridade e ecoformação e suas relações com as outras palavras dos relatos analisados.	118
Figura 5 – Similitude das palavras mais repetidas nos relatos e sua relação com outras palavras.....	119
Figura 6 – Similitude das palavras mais mencionadas e sua aproximação dos verbos destacados como ações nos relatos dos entrevistados.	120
Figura 7 – Nuvem de palavras.....	121
Figura 8 - Palavras que podem representar características de práticas transdisciplinares e ecoformadoras	122

LISTA DE TABELAS E QUADROS

QUADRO 1 - Classificação de pesquisas quanto ao procedimento de coleta de dados.....	31
QUADRO 2 - Componentes do comportamento “ensinar” explicitando características desses componentes e partes da sequência de ações que um professor precisa apresentar para “desenvolver ensino-aprendizagem”	56
QUADRO 3 - Áreas do conhecimento descritas no planejamento anual para o primeiro ano - 2020	97
QUADRO 4 - Identificação dos participantes da pesquisa.....	101

LISTAS DE SIGLAS E DE ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCGO	Diretrizes Curriculares para Goiás
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMAMC	Escola Municipal Afonsina Mendes do Carmo
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN/LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ME	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Plano Político Pedagógico
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Anápolis
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
1.1	UMA HISTÓRIA A SER CONTADA	18
1.1.1	Quem eu fui e ainda está em mim	18
1.1.2	Quem sou eu e como sou agora	20
1.1.3	Quem eu desejo ser.....	22
1.2	APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	23
2	PENSANDO NA TRAJETÓRIA.....	25
2.1	UM PASSO DECISIVO	25
2.1.1	Delimitando o tema e os objetivos	26
2.1.2	Uma variável testável: natureza da pesquisa	29
2.1.3	Como proceder	33
3	EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	38
3.1	BRASIL CINCO SÉCULOS SE ALFABETIZANDO.....	38
3.1.1	Preâmbulos da história da educação no país	39
3.2	PRÁTICA PEDAGÓGICA E DIDÁTICA: A PRÁXIS NA ALFABETIZAÇÃO	49
3.2.1	A Didática: o estudo e a repercussão da lógica no trabalho do docente.....	50
3.2.2	O Ensino e a aprendizagem: compreendidos separadamente, caminhando juntos...	53
3.2.3	Práxis na Alfabetização	61
3.2.4	Formação do professor	68
4	CAMINHOS A CONHECER: UMA PERSPECTIVA ALTERNATIVA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	74
4.1	A TRANSDISCIPLINARIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NOS PROCESSOS EDUCATIVOS.....	75
4.2	ECOFORMAÇÃO: RECONHECENDO NOSSA IDENTIDADE FÍSICA, TERRENA E BIOLÓGICA.....	81
5	CAMINHOS PERCORRIDOS: A PESQUISA	84

5.1	A ALFABETIZAÇÃO EM ANÁPOLIS NO CONTEXTO NACIONAL DAS MUDANÇAS	84
5.2	CONHECENDO A POPULAÇÃO	86
5.3	INDICADORES DA PRÁTICA TRANSDISCIPLINAR: CATEGORIAS PARA ANÁLISE	88
5.4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	92
5.4.1	Documentos norteadores para a prática pedagógica dos docentes na escola campo	92
5.4.1.1	<i>Plano Político Pedagógico – EMAMC- 2020</i>	92
5.4.1.2	<i>Roteiro para construção de plano anual de trabalho 2020</i>	96
5.4.1.3	<i>Planejamento anual de 2020 para primeiro ano</i>	97
5.4.1.4	<i>Matriz de referência para o período de pandemia – anos iniciais</i>	98
5.4.2	Entrevista com os professores	101
5.4.2.1	<i>Identificação dos colaboradores</i>	103
5.4.2.2	<i>Características que podem trazer indícios de uma prática transdisciplinar e ecoformadora</i>	104
5.4.2.3	<i>Do instrumento de análise Iramuteq</i>	116
6	CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	124
7	REFERÊNCIAS.....	128
8	APÊNDICE.....	135
8.1	ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.	135
8.2	ROTEIRO PARA DISCUSSÃO NO GRUPO FOCAL	137
8.3	ROTEIRO PARA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NORTEADORES	138
8.4	TERMO DE CONSENTIMENTO – DOCENTE	139
8.5	ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	140
8.6	TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA 1.....	142
8.7	TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA 2.....	146
8.8	TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA 3.....	150
8.9	TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA 4.....	155
9	ANEXOS.....	158

9.1	ROTEIRO PARA CONSTRUÇÃO DO PLANO ANUAL DE TRABALHO 2020	
	158	
9.2	MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O PERÍODO DE PANDEMIA - ANOS	
	INICIAIS - MÊS DE AGOSTO	159
9.3	PLANEJAMENTO ANUAL DE 2020 PARA O PRIMEIRO ANO	159
9.4	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - EMAMC - ANO 2020.....	159

1 INTRODUÇÃO

Já que sujeito, objeto e processo, constituem uma totalidade, pois o conhecimento do objeto depende do que acontece dentro de cada um de nós, depende de nossas emoções, intuição e imaginação

Moraes (2010, p.108)

1.1 UMA HISTÓRIA A SER CONTADA

Trabalho sempre com as portas abertas, assim se alguém precisar adentrar não é necessário bater e aguardar até que seja atendido, basta um olhar e podemos decidir juntos se é um momento propício para interrupções, mas nem sempre foi assim...

Com a porta aberta observei quando ele chegou e com um sorriso exclamou: “Ei! Você é uma professora transdisciplinar, eu fico te observando nas aulas e tenho certeza disso”. Essa afirmação levou-me a refletir sobre quem eu fui, quem eu sou e quem desejo ser.

1.1.1 Quem eu fui e ainda está em mim

Em idade muito tenra, ainda criança, ajudava meus irmãos e vizinhos nas tarefas escolares de casa. A dedicação, nesses momentos, e a preocupação com o avanço de cada um fazia com que houvesse certificação de que a ajuda não era em vão, perguntando o que a professora havia falado sobre a tarefa e se durante a correção eles haviam acertado muito.

Aos doze anos, tendo minha família se mudado para uma favela no município de Mauá SP, surgiu a oportunidade de uma primeira experiência, de fato, como uma “professora”. Um casal que morava ao lado de nosso barraco (digo assim porque de fato era apenas um cômodo de madeirite) pediu à minha mãe que permitisse que eu lhes ensinasse a ler, pois eram muito religiosos e desejavam ler a Bíblia.

Naquela situação, cursando a antiga sexta série que hoje é equivalente ao sétimo ano e com o horário de estudo das 15:00h às 19:00h, todos os dias ao chegar da escola me dirigia direto para estudar junto aos vizinhos por cerca de uma hora. A metodologia de ensino era a mesma com a qual havia aprendido a ler, decorando as sílabas e depois juntando para formar

as palavras. Assim, ao longo de um curto tempo houve grande felicidade quando eles começaram a fazer suas primeiras leituras, mas não pudemos continuar, pois minha família se mudou novamente.

Já em outra cidade, cursando agora a sétima série, um colega de sala disse que sua avó gostaria muito de aprender a ler e que eu até “levava jeito pra ensinar”. Eu me disponibilizei mais que depressa a essa tarefa e durante cerca de seis meses, todos os dias, ao retornar da escola, dirigia-me a casa dessa senhora com o intuito de ajudá-la a aprender a ler.

Durante todo o percurso de estudos, no Ensino Fundamental, por inúmeras vezes, ajudava aos colegas explicando toda a matéria, nas vésperas de provas, e sempre ouvia dizerem que parecia que quando eu explicava era diferente.

Não foi difícil saber qual a profissão seguiria carreira, assim, já com dezesseis anos de idade ingressei no curso de magistério (nível médio), estudando por quatro anos nessa formação.

No segundo ano do curso, fui convidada para trabalhar em uma escola infantil formalmente, assim, de fato, iniciei uma prática pedagógica escolar na alfabetização. Durante os anos seguintes, fui supervisionada e instruída a trabalhar com o método fônico de alfabetização¹. Nessa proposta, os principais objetivos eram de ensinar as correspondências grafofonêmicas e desenvolver habilidades metafonológicas que em suma significa ensinar a correspondência entre sons e letras e depois fazer reflexão fonológica na escrita das palavras.

Por quatro anos tive o privilégio de estudar, aprender e colocar em prática os conhecimentos adquiridos. Depois desse período, por volta dos anos 1990, já com o curso de magistério concluído, passei a trabalhar em outra instituição que utilizava para o processo de alfabetização o método alfabético². Para a atuação com esse método, a escola realizava oficinas com todo o corpo docente contribuindo para uma melhor desenvoltura na prática pedagógica.

Nos anos que se seguiram, início dos anos 2000, tive a oportunidade de trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), desde as séries de alfabetização até ao ensino médio. A instituição, na qual trabalhava, fundamentava-se nas ideias de Paulo Freire, isto é, desenvolvendo um trabalho voltado para o cotidiano dos alunos com palavras geradoras e

¹ Método de alfabetização considerado como sintético, ou seja, aquele que inicia das partes para o todo. Propõe o ensino sistemático e explícito das correspondências entre letras e sons. Provavelmente datado desde o séc. XVI. (SEBRA; DIAS, 2011).

² Também conhecido entre os professores de alfabetização como método tradicional consiste na memorização, iniciando no ensino das letras e seus nomes e posteriormente as crianças devem fazer relação entre grafema fonema para formar as sílabas e depois as palavras. (SEBRA; DIAS, 2011).

silabação³. Nesse período, trabalhar com esse método exigiu novos estudos a fim de poder desenvolver uma prática prazerosa e que fosse significativa para os estudantes.

Em 2004, ao ingressar como professora na Secretaria Municipal de Educação de Anápolis (SEMED), participei de alguns cursos voltados para a alfabetização, dentre os vários cursos de formação continuada oferecidos pelo município. No mesmo ano, iniciei a graduação no curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás-Anápolis.

Como professora alfabetizadora da SEMED, ao longo dos últimos anos, foi possível observar algumas demandas relacionadas às práticas pedagógicas docentes. Em decorrência dessas demandas, as quais serão discutidas posteriormente, ressaltamos que observei certa inquietude de minha parte sobre como o processo de alfabetização trabalhado especificamente com crianças poderia ser mais bem conduzido de maneira a ter melhores resultados no aprendizado delas.

1.1.2 Quem sou eu e como sou agora

Sou professora alfabetizadora e há cerca de quinze anos trabalho na SEMED. Além disso, sou graduada em pedagogia e pós-graduada em Métodos e Técnicas de Ensino e Administração Educacional. Durante o período descrito e trabalhado nessa instituição, percebi que, alguns direcionamentos foram feitos através da SEMED aos professores alfabetizadores a fim de que as práticas pedagógicas pudessem acontecer de maneira a atender melhor as demandas do município em consonância com as novas legislações em âmbito estadual e federal, resultando em pelo menos, três mudanças significativas às quais trataremos adiante.

Ao ingressar na SEMED, a proposta de trabalho para as séries iniciais de alfabetização era em uma metodologia pautada no construtivismo⁴. Com a percepção de pesquisadora e questionadora que sou, passei a estudar mais profundamente essa proposta, participando de cursos locais, discussões e debates com amigos e professores também alfabetizadores.

Em 2009, a SEMED optou por trabalhar com ciclos de alfabetização dos quais faremos uma abordagem específica mais adiante. Nesse mesmo ano, iniciou-se um processo

³ Considerado como um método global após uma conversa com a turma escolhem-se algumas palavras para serem trabalhadas e essas partem do contexto social do grupo, logo as sílabas dessas palavras são isoladas oportunizando aos estudantes a descobrirem novas palavras com as mesmas sílabas.

⁴ Considerado como método global propõe um trabalho de alfabetização contextualizada, dessa maneira o próprio aprendiz se organiza através de suas experiências com a prática social de leitura para aprender o significado do objeto. (SEBRA; DIAS, 2011).

de formação para professores alfabetizadores. A SEMED ofereceu um apoio aos docentes que durante esse período fizeram uso de apostilas com roteiros e sequências didáticas a serem seguidas. A partir desse momento, a proposta metodológica oficial para a efetivação das práticas pedagógicas aplicadas pelos docentes que atuam junto a SEMED passou a ser pautada no sociointeracionismo⁵. Em 2013 foi adotado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁶ (PNAIC). E por fim, em meados de 2018, iniciaram-se as discussões por meio de cursos de formação continuada para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Essas mudanças recorrentes, dentro de um contexto político com implementação de novas legislações a respeito da educação e da alfabetização, em específico, em tão curto prazo, favoreceram uma ampliação significativa no conhecimento de diferentes metodologias para se alfabetizar. Mas por outro lado, despertou a vontade por uma melhor compreensão de como outras abordagens das práticas pedagógicas na alfabetização poderiam contribuir ainda mais com meu trabalho.

Voltando agora ao dia em que “ele”, meu colega de trabalho, parou em minha porta, percebi depois de uma conversa sobre prática pedagógica, que houve um grande encontro comigo mesma. Deparei-me com uma professora que sempre buscou compreender seu aluno como um indivíduo atuante em seu aprendizado, utilizando novas metodologias para que os estudantes tivessem mais do que uma oportunidade de aprendizagem. Dessa forma proporcionando um ambiente alegre, além de trabalhar com amor e extrema empatia pelos meus alunos e comunidade envolvida em todo o processo de alfabetização.

O aprofundamento em leituras que abordam temas voltados para a alfabetização, propondo uma reflexão sobre a prática que estou envolvida e os métodos e tendências utilizadas ao longo dos anos, acrescentaram grande contribuição para uma visão mais crítica de como o processo de alfabetização pode ser mais prazeroso para as crianças. A preocupação de que as crianças se apropriem somente do Sistema de Escrita Alfabética (SEA)⁷ é algo que

⁵ Considerado como método global tem suas bases nas teorias de Vygotsky, com ênfase na dimensão sócio cultural, propõe uma maior importância ao contexto em que se aprende.

⁶ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), foi lançado em novembro de 2012, sendo um compromisso formal assumido pela União, Distrito Federal, estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao fim do terceiro ano do ensino fundamental através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, publicada no Diário Oficial da União de 5 de julho de 2012.

⁷ Quando concluem a alfabetização com sucesso, os indivíduos passam a usar o sistema de escrita alfabética (SEA), invenção recente na história humana. Quando se diz que tal processo é uma apropriação, ressalta-se que o objeto cultural, alfabeto, passa a ser algo interno, disponível na mente do aprendiz que o reconstruiu. Se falamos em sistema de escrita alfabética, é porque a concebemos como um sistema notacional e não como um código. Para aprender um código, basta apenas decorar novos símbolos que substituem outros símbolos de um sistema notacional já aprendido. (MORAIS, 2019).

pode ser repensado. Dessa maneira o processo de alfabetização pode contemplar também as necessidades da criança com um olhar mais integral no humano, cada uma com suas especificidades, desejos e necessidades.

Dentro desse contexto de reflexão, desejo aprofundar meus conhecimentos sobre prática pedagógica, a transdisciplinaridade e a ecoformação, as quais propõem um diferencial em relação ao olhar para a educação e para a prática pedagógica. A respeito dessas abordagens faremos uma discussão mais adiante.

1.1.3 Quem eu desejo ser

No mês de março do corrente ano de 2020 eu completei trinta anos de trabalho no magistério. Um caminho bem longo, percorrido sempre com ímpeto de vitória, ressaltando a importância do constante movimento nas ações pedagógicas para a busca de resultados cada vez mais satisfatórios. Estar engajada com novos paradigmas que se disponham para a contemplação desses resultados sempre esteve em minha prática pedagógica, assim como o desejo por novos conhecimentos que possam corroborar com minhas relações com o trabalho, com a família, com os amigos, com a natureza e comigo mesma, de forma harmoniosa como um ser integral que sou.

A proposta para essa investigação justifica-se não somente pelo desejo em conhecer e aprofundar conhecimentos em um viés diferente ou diferenciado daqueles que estou inserida na alfabetização, mas também de contribuir de maneira mais significativa com o desempenho dos alunos com os quais eu trabalho no processo de alfabetização.

Nesse sentido, estudar a prática pedagógica sob uma abordagem transdisciplinar e ecoformadora oferece oportunidades de uma reflexão na educação, proporcionando uma visão mais ampliada daquele que aprende e daquele que ensina. O professor alfabetizador do séc. XXI tem nessa ótica a possibilidade dessa reflexão podendo atuar de maneira opcional com relação aos caminhos que deseja que sua prática pedagógica se efetive, e não apenas reproduzindo práticas pedagógicas que às vezes nem sabe as razões de tal reprodução.

A partir das leituras de Morin (2000, 2003, 2015, 2018), senti-me direcionada a questionar minhas interações com o outro e com o mundo. A escolha de trabalhar no magistério certamente tem seu aspecto marcante no modo como me relaciono com o meio em que me encontro inserida e o que pode fluir desse relacionamento. Cada criança alfabetizada assim como aquelas que não consegui alfabetizar não dependeu exclusivamente da minha

vontade, houve uma interação que só foi possível perceber com a ideia de uma educação centrada na condição humana que permita a consciência de quem somos e a que pertencemos. Isto, o equilíbrio entre o ser e o estar com os seres é algo que esteve em mim, mas eu ainda não sabia.

Nesse entremeio, a leitura de (MORAES; TORRE, 2004) ofereceu subsídio para acreditar que a concepção de uma formação focada em um sujeito integral possa ser mais difundida na educação como um todo. A prática pedagógica na alfabetização que tem um olhar voltado para a formação de um ser integral levará sempre em consideração os aspectos: emocionais, espirituais, estéticos, sociais, afetivos, cognitivos e relacionais. Tal consideração faz surgir a problemática para essa pesquisa que pretende investigar se: A prática pedagógica dos professores de alfabetização da Escola Municipal Afonsina Mendes do Carmo, situada em Anápolis – GO, apresenta indícios que a aproxima da abordagem transdisciplinar e ecoformativa?

1.2 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Para o presente trabalho sob o título: Um olhar para alfabetização a partir da transdisciplinaridade e da ecoformação, foi traçado e estudado um caminho metodológico descrito no segundo capítulo “Pensando na Trajetória”, com suas primícias no projeto elaborado para a pesquisa. A escolha dos títulos e subtítulos menciona cada parte desse caminho desde o desejo por aprofundar os conhecimentos até as considerações transitórias.

Durante a construção de nosso aporte teórico, percebemos a necessidade de conhecer um pouco a história da alfabetização brasileira no que tange à legislação, pois entender nosso passado é também compreender nosso presente para almejar as transformações futuras. Tal estudo encontra-se na primeira parte do capítulo três “Educação Escolar”, na perspectiva de compreender um pouco mais sobre o processo de alfabetização no Brasil. Nessa primeira parte do capítulo, o leitor tem a oportunidade de encontrar um preâmbulo sobre a educação do país, com um recorte histórico do processo de alfabetização na educação brasileira desde o início da história do Brasil até à implantação da BNCC no ano de 2017.

Ainda no capítulo “Educação Escolar”, apresentamos uma abordagem sobre prática pedagógica e didática, quando contamos com as ideias dos autores: Libâneo (2012, 2013, 2014), Franco (2015) e Freire (1996), para uma conceituação a partir de discussões acerca do

assunto. Nesse sentido, também se discute um pouco sobre os processos de ensino e de aprendizagem, a práxis na alfabetização e a formação do professor.

No capítulo “Caminhos a se Conhecer”, apresentamos uma discussão sobre transdisciplinaridade e ecoformação abordando seus conceitos sob a ótica de diferentes autores, tais como: Nicolescu (1999), Moraes (2004, 2008, 2010, 2014, 2015), J.H. Suanno (2010, 2013, 2014), M.V.R. Suanno (2014).

Com o título “Caminhos Percorridos”, no capítulo 5, o nosso objeto de estudo é mais amplamente discutido por meio de uma breve investigação sobre a alfabetização em Anápolis. Nesse capítulo, discorreremos sobre a pesquisa de campo com a coleta e análise dos dados.

2 PENSANDO NA TRAJETÓRIA

Conhecer o humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele.

Edgar Morin (2018, p.37)

2.1 UM PASSO DECISIVO

Várias motivações levam ao ato de pesquisar, visto que as necessidades de uma sociedade contemporânea emergem a cada dia com novos questionamentos, na medida em que novos elementos surgem nessa sociedade. Como decorrência, a importância de se pesquisar, sem dúvida, corresponde às demandas de cada sociedade em seus mais variados aspectos.

Uma pesquisa simples e corriqueira no dia a dia, por exemplo, como preparar um alimento ou compreender sobre a posologia de um medicamento não exige do pesquisador um ato de grande complexidade, entretanto, para uma pesquisa científica faz-se necessário certo grau de objetividade. As pesquisas “variam de acordo com sua finalidade e seu contexto” (CARVALHO et al., 2019, p.13), assim mesmo que possam acontecer nos centros urbanos ou em lugares mais isolados, o autor menciona que o ponto em comum de todas as pesquisas seja “a busca por conhecer, entender e solucionar uma dúvida ou questionamento”. Oportuno ao descrito o autor esclarece que:

Devido a isso, a importância do ato de pesquisar cresce à medida que outros elementos surgem, como: a finalidade de se realizar uma pesquisa; o porquê de levar adiante tal estudo; quem pesquisou o tema em questão anteriormente e quais os resultados obtidos; de que maneira foram realizadas as etapas do estudo para se chegar a um resultado; que abordagem foi escolhida para analisar e entender os resultados obtidos e, ainda, que utilidades tais resultados trarão para a sociedade. (CARVALHO et al., 2019, p.12).

Considerando as palavras de Carvalho et al. (2019), a pesquisa, em questão, traz uma abordagem investigativa para o âmbito educacional de um município do estado de Goiás com pouco mais de cem anos, com um recorte para uma escola pública “Escola Municipal Afonsina Mendes do Carmo”. A história da educação proposta nesse município tem acompanhado as legislações em vigor tanto na esfera federal como estadual, e com uma maior

frequência a partir da criação do Conselho Municipal de Educação (CME)⁸ no ano 2000. Dessa maneira, o município se encontra em constante movimento acompanhando as implantações e implementações de novas legislações para a Educação.

2.1.1 Delimitando o tema e os objetivos

Para uma pesquisa científica que visa às utilidades que os resultados trarão para a sociedade, o pesquisador necessita de certo grau de objetividade e imparcialidade. Gil (2002, p.17) aponta que dentre as razões para que uma pesquisa seja feita se estabelecem dois grupos, sendo um com razões de ordem intelectual e outro com razões de ordem prática, assim: “as primeiras decorrem do desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer”, durante o tempo em que “as últimas decorrem do desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz”. Sobre esse aspecto Carvalho et al. (2019) observa que:

Evidentemente, uma razão não anula a outra, de modo que uma pesquisa sobre problemas práticos poderá ocasionar a descoberta de princípios científicos e, por outro lado, uma pesquisa teórica poderá fornecer conhecimentos passíveis de aplicação prática. (CARVALHO et al., 2019, p.11).

No que tange à concepção de pesquisa, Gil (2002, p.17) esclarece que “pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Quando não se dispõe de informações suficientes para responder ao problema a pesquisa é impetrante. Da mesma maneira, quando não se pode relacionar adequadamente a informação disponível ao problema devido ao estado de desordem de tal informação. De acordo com o autor, a pesquisa “desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados”. (GIL, 2002, p.17).

Carvalho et al. (2019) acentua que a fim de se encontrarem resultados e respostas para um problema, primeiramente apresentado, é preciso seguir uma série de procedimentos definidos por meio de um método baseado na racionalidade e que a esse conjunto de ações corresponde a pesquisa.

Partindo da concepção estabelecida pelos autores de que existe a necessidade de um método baseado na racionalidade para através dele se encontrar resultados, situamos a

⁸ O Conselho Municipal de Educação é um órgão colegiado, ente político, financeiro e administrativamente autônomo de caráter normativo, consultivo e deliberativo do Sistema Municipal de Ensino de Anápolis. Criado pela Lei Municipal de N. 2.699, em 01 de setembro de 2000, alterada pela Lei Municipal de n. 2.822/2001 e Lei Municipal de N. 3.341/2009.

pesquisa aqui apresentada, com um olhar acadêmico contemplando o conjunto de ações e procedimentos a serem seguidos em uma pesquisa científica.

Diante dessa perspectiva, o problema apresentado para realização de qualquer pesquisa pode estar em forma de pergunta, tal procedimento além de permitir fazer um recorte da área de interesse é um passo decisivo para todo o percurso investigativo, de acordo com Carvalho et al. (2019). Como uma investigação acadêmica, a presente pesquisa tem como ponto de partida uma questão norteadora para gerir o percurso de estudo pretendido. Diante do exposto, durante a execução do projeto e o início da pesquisa a questão norteadora foi: *a prática pedagógica dos professores de alfabetização da Escola Municipal Afonsina Mendes do Carmo se aproxima de uma abordagem transdisciplinar e ecoformativa?* Entretanto devido a uma pandemia, em março do corrente ano de 2020, as aulas presenciais das escolas foram suspensas e algumas mudanças na metodologia da pesquisa foram feitas em função de uma nova pergunta problema: *os professores que trabalham com alfabetização na Escola Municipal Afonsina Mendes do Carmo, a partir de seu olhar possuem indícios de uma abordagem transdisciplinar e ecoformadora em sua prática pedagógica?*

Para Carvalho et al. (2019, p.13), nortear a investigação com um problema trata-se de “um passo decisivo, pois permite fazer um recorte da área de interesse da pesquisa, ou seja, do tema proposto pelo pesquisador”. O autor sobre isso pontua que:

Assim, partindo da delimitação genérica do que se pretende pesquisar é possível chegar à especificidade do porquê, como e quando realizar cada etapa do estudo. Portanto, antes de tudo, é importante definir o tema da pesquisa para, em seguida, desenvolver as suas etapas seguintes – sendo uma delas formular um questionamento em busca de respostas ou soluções. (CARVALHO et al., 2019, p.14).

Ensejar um caminho exequível e adequar-se ao rigor teórico e metodológico é o que se espera ao se definir um problema de pesquisa, para que o resultado final possa ser satisfatório e com valor científico. Dessa maneira, a utilização de métodos e procedimentos específicos nas pesquisas decorre em razão do ato do pesquisador acontecer dentre os mais variados espaços. Uma pesquisa ao longo de seu processo e desenvolvimento envolve inúmeras fases, de acordo com Gil (2002, p.17), desde a formulação adequada do problema até a uma apresentação de resultados satisfatórios.

Todavia, existem por parte de muitas pessoas, questionamentos sobre se de fato os caminhos citados garantem uma abordagem científica. Entretanto Carvalho (et al.,2019, p.14) nos atenta que “para além da necessidade de uma visão mais objetiva sobre o tema, é

igualmente importante que o pesquisador possua uma experiência que lhe indique se o objeto da pesquisa realmente possui um valor científico ou atende às exigências do meio acadêmico”. Nesse contexto, a experiência e intuição do pesquisador poderão ajudar a compreender as razões de determinados fenômenos naturais, humanos e sociais além de formular questões científicas.

Nem toda pesquisa pode ser executada, assim como nem todo recorte de um tema pode ser alcançado. Carvalho et al. (2019) relata que é necessário que o pesquisador avalie suas limitações tanto pessoais como de recursos disponíveis. Consideramos que certas pesquisas possam requerer mais tempo além de mais recursos do que aqueles disponíveis pelo pesquisador. Assim, uma pesquisa precisa apresentar um problema que se adeque ao rigor teórico e metodológico concomitantemente com um caminho viável, a fim de promover um resultado final considerado satisfatório e com valor científico como já mencionado.

Quanto aos objetivos, uma pesquisa pode ainda apresentar-se em três grandes grupos, de acordo com Gil (2002): descritivas, explicativas e exploratórias.

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este 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. [...] As pesquisas exploratórias [...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. [...] As pesquisas explicativas [...] têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo, é o tipo mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente. (GIL, 2002, p.41-42).

Para esta pesquisa, os objetivos traçados foram estabelecidos da seguinte maneira:

Objetivo Geral:

- Analisar se, a partir de seu olhar, os professores do ciclo de alfabetização de uma escola da rede municipal de ensino de Anápolis-GO, apresentam indícios que contemplam uma abordagem transdisciplinar e ecoformativa em sua prática pedagógica.

Objetivos Específicos:

- Descrever os preâmbulos da história do ensino da alfabetização no Brasil.
- Conhecer os documentos norteadores para a prática pedagógica dos docentes para observar se apresentam algum indício que direcione essa prática ao viés da transdisciplinaridade e ecoformação.
- Identificar possíveis práticas pedagógicas sob a abordagem transdisciplinar e ecoformativa, a partir do olhar dos professores que atuam com a alfabetização na Escola Municipal Afonsina Mendes do Carmo da rede municipal de ensino de Anápolis (GO).
- Interpretar e analisar os dados coletados durante a pesquisa.

2.1.2 Uma variável testável: natureza da pesquisa

Gil (2002, p.24) diz que quando as variáveis podem ser tidas como testáveis, o problema é de natureza científica. Assim quando o problema ainda está sendo definido pelo pesquisador ele já pode pensar em que tipo de pesquisa quer situar seu problema, pois essa decisão irá influenciar seus objetivos acerca do objeto de estudo. Sobre esse aspecto Carvalho et al. (2019) observa que:

Variados são os tipos de pesquisa e como eles são classificados. Devido a essa variação, cada pesquisador define seu objeto de estudo levando em consideração os objetivos da pesquisa e como ele pretende alcançá-los. Desse modo, ainda durante a definição do problema deve-se pensar a qual tipo de pesquisa tal estudo pertence. (CARVALHO et al., 2019, p.28).

As classificações das pesquisas estão dispostas tendo como base os respectivos critérios quanto à temporalidade, objetivos, natureza e conforme a coleta de dados, de acordo com Carvalho et al. (2019).

Quanto à sua natureza, as pesquisas podem ser de cunho qualitativo ou quantitativo. Carvalho et al. (2019) explica que de acordo com Apollinário (2004), ambas as pesquisas em um projeto são fundamentais para a escrita da metodologia, apontando no estudo os direcionamentos a serem tomados. Prevendo a análise hermenêutica dos dados coletados e lidando com fenômenos se determina a pesquisa qualitativa. Carvalho et al. (2019, p.29) nos esclarece que esse aspecto de pesquisa possibilita “tanto a compreensão como a interpretação do fenômeno”. Na perspectiva da pesquisa de cunho qualitativo, denomina-se uma importância essencial na interpretação do autor, pois as informações coletadas não se referem a dados fechados de valores numéricos em consideração da própria natureza investigada.

Por outro lado, a pesquisa de cunho quantitativo se detém na mensuração das variáveis que já devem estar pressupostas pelo próprio método. Nessa natureza de pesquisa, existe a necessidade de uma mediação de algum critério matemático, devido a ela, por sua vez, lidar com fatos. Tendo como ponto de partida os apontamentos feitos por Carvalho et al. (2019) e Gil (2002) quanto à abordagem de uma pesquisa, o estudo aqui apresentado possui uma abordagem qualitativa, pois não se atém somente a referenciar as unidades léxicas e enumerar automaticamente suas ocorrências. Em uma análise qualitativa, os passos podem ser definidos de uma maneira relativamente simples em relação à quantitativa. Além disso, pode ser considerada menos formal, visto que essa análise depende de muitos fatores, como por exemplo, “a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos”, (GIL, 2002, p133). Nesse último processo de análise, apresenta-se uma sequência de atividades envolvendo a redução de dados, logo sua categorização, interpretação e redação.

Outros estudos podem ser classificados por “exigirem procedimentos cuja sequência no tempo é importante para se chegar aos objetivos propostos” Carvalho et al. (2019, p.31). Nesse estudo longitudinal, ao longo de um período de tempo, uma mesma variável é avaliada num mesmo grupo com duas ou mais mensurações. Tal estudo caracteriza-se assim por uma análise do antes, do durante e do depois, objetivando observar as transformações apresentadas pelo objeto de estudo.

Podemos assim, separar essas pesquisas em dois grupos, sendo aquelas que se utilizam de papel para coletar seus dados e aquelas que se utilizam de dados coletados de outras pessoas. Assim, Carvalho et al. (2019) nos orienta que:

A partir dessa dicotomia, portanto, pode-se definir cada tipo de pesquisa conforme os procedimentos de coleta, a saber: bibliográfica e documental (que utilizam fontes textuais, dos mais diversos gêneros); experimental; de levantamento; de estudo de coorte; de estudo de caso; participante e a pesquisa-ação. (CARVALHO et al., 2019, p.36).

De acordo com o procedimento de coleta de dados, as pesquisas também podem ser classificadas, na concepção de Gil (2002, p.43). Para o autor, a classificação das pesquisas qualitativas e quantitativas é “muito útil para o estabelecimento de seu marco teórico [...], todavia, para analisar fatos o ponto de vista empírico, para confrontar a visão teórica com os dados da realidade, torna-se necessário traçar um modelo conceitual e operativo da pesquisa”.

Para uma melhor compreensão acerca dessa divisão classificatória, a seguir com base nas leituras de Carvalho et al. (2019) e Gil (2002) sintetizamos um quadro explicativo que apresenta as características gerais de cada uma das pesquisas supracitadas.

QUADRO 1 - Classificação de pesquisas quanto ao procedimento de coleta de dados

TIPO DE PESQUISA	FONTES PESQUISADAS
Bibliográfica	Utiliza fontes bibliográficas ou materiais já elaborados tais como: livros, publicações periódicas, artigos científicos, impressos diversos ou, ainda, textos extraídos da internet.
Documental	Faz uso de materiais ainda não estudados, que ainda não receberam tratamento analítico.
Experimental	Consiste em determinar um objeto de estudo, selecionar as variáveis que seriam capazes de influenciá-lo, definir as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto.
Ex-post facto	O estudo foi realizado após a ocorrência de variações na variável dependente no curso natural dos acontecimentos.
Estudo de coorte	Grupo de pessoas que têm alguma característica comum, constituindo uma amostra a ser acompanhada por certo período de tempo, para se observar e analisar o que acontece com ela.
Levantamento	Interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer.
Estudo de campo	Procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis.
Estudo de caso	Estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento.
Pesquisa ação	Relação entre pesquisadores e sujeitos que buscam resolver, ou entender um problema determinado por meio de ações diretas.
Pesquisa participante	Envolve a distinção entre ciência popular e ciência dominante.

FONTE: Sintetização de dados feitos pela pesquisadora através das leituras de Carvalho (2019) e Gil (2002).

Do ponto de vista do levantamento e coleta de dados, podemos caracterizar a presente pesquisa como um estudo de caso. Nessa abordagem de pesquisa, os objetivos não estão reduzidos a variáveis, e os campos de estudos não são artificiais. Para Carvalho et al. (2019, p.44), “é o tipo de pesquisa cujo procedimento volta-se para um caso específico com o objetivo de conhecer suas causas de modo abrangente e completo”, entretanto, tal estudo pode ser realizado nos mais variados espaços, de acordo com Flick:

O termo “caso” deve ser entendido aqui de uma forma bastante ampla. Pode-se adotar como tema de uma análise de caso, pessoas, comunidades sociais (por

exemplo, famílias), organizações e instituições (por exemplo, uma casa de repouso). (FLICK, 2009, p.135).

Flick (2009, p.25), pontua que, “a pesquisa qualitativa leva em consideração que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados”. Na pesquisa, em questão, o estudo ocorreu na Escola Municipal Afonsina Mendes do Carmo, com um grupo de quatro turmas que compõem a alfabetização da escola no turno vespertino e uma turma no turno matutino.

Ao se fazer uma investigação acerca de como se apresenta a prática pedagógica do grupo analisado pode-se chegar a respostas próximas de: sob qual paradigma essa prática se atua, no Paradigma Educacional Tradicional ou Paradigma Educacional Emergente? Nessa ótica, ao sabermos qual o paradigma que está sendo utilizado nas práticas pedagógicas nos encaminha à resposta do problema levantado para a pesquisa. De acordo com o autor:

Na pesquisa qualitativa, as decisões relativas à seleção concentram-se nas pessoas ou nas situações das quais os dados sejam coletados, e no extrato do material coletado, a partir do qual novas interpretações sejam realizadas ou cujos resultados sejam apresentados como exemplos. Essa amostragem teórica é considerada como sendo o caminho excelente para os estudos qualitativos. (FLICK, 2009, p.122).

Contudo há que se ter um respeito muito grande por parte do pesquisador diante dos dados coletados, pois em decorrência de na maioria das vezes as pesquisas qualitativas não terem dados mensuráveis, a análise torna-se subjetiva. Isso envolve tanto o referencial teórico que o pesquisador tem como subsídio como a própria experiência e compreensão das coisas para fazer sua análise. Nessa ótica, a interpretação do pesquisador certamente apresenta uma importância fundamental, segundo Carvalho et al. (2019, p.29) “não se trata apenas de um conjunto de informações fechadas cujo valor numérico é o único aspecto a ser levado em consideração, devido à própria natureza do fenômeno investigado”.

Segundo Flick (2009, p.23), os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa estão “na escolha adequada de método e teorias convenientes” assim como no “reconhecimento e na análise das diferentes perspectivas”, o pesquisador sempre está em constante reflexão a respeito de suas pesquisas, a subjetividade do pesquisador sempre faz parte do processo da pesquisa qualitativa.

O objetivo da pesquisa está então, menos em testar aquilo que já é bem conhecido (por exemplo, teorias já formuladas antecipadamente) e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas. Além disso, a validade do estudo é avaliada com referência ao objeto que está sendo estudado, sem guiar-se

exclusivamente por critérios científicos teóricos, como no caso da pesquisa quantitativa. (FLICK, 2009, p.24).

As abordagens e os procedimentos a serem seguidos para a coleta de dados podem ser diversos, no entanto, para a pesquisa em questão, pautou-se em selecionar apenas alguns, os quais serão mais detalhados no item a seguir.

2.1.3 Como proceder

Durante o projeto, até meados da pesquisa foram pautadas as seguintes etapas: levantamento bibliográfico, pesquisa documental e de campo e análise de dados coletados. Em decorrência da pandemia da Covid-19⁹, foi preciso uma reorientação no que tange à coleta de dados. Tal reorientação será abordada mais especificamente no capítulo análise de dados.

Durante o levantamento bibliográfico, foram feitos estudos sobre a prática pedagógica, transdisciplinaridade e ecoformação, assim como o processo de alfabetização ao longo dos anos no Brasil.

A princípio, para o levantamento de dados, foram agendadas visitas na escola para observações das aulas das turmas de alfabetização. Também houve a pretensão de se fazer um grupo focal com alguns alunos, com a autorização dos seus responsáveis, o qual não se realizou devido as suspensões das aulas presenciais em todo o município de Anápolis durante o tempo em que essa pesquisa aconteceu. Para a análise documental foram escolhidos: Roteiro pra construção do plano anual de trabalho 2020, Matriz de referência para o período de pandemia – anos iniciais – mês de agosto, Planejamento anual de 2020 para o primeiro ano e Plano Político Pedagógico da escola, sendo esse último elaborado no início do ano em conjunto com todos os professores. Todos os documentos mencionados se encontram disponíveis em apêndice.

Para uma contextualização final e análise da coleta de dados, optamos pelo método de triangulação. Flick (2009, p.49), advoga que a triangulação “significa a combinação entre

⁹ A doença do coronavírus (COVID-19) é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O SARS-CoV-2. A doença de vírus comuns em muitas espécies animais, foi identificada pela primeira vez em seres humanos em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, na China. O surto inicial deu origem a uma pandemia global que até a data de 19 de novembro de 2020 tinha resultado em mais de 1,3 milhão de vítimas em todo o planeta, e os países com mais óbitos depois dos EUA são Brasil (167 mil), Índia (131 mil), México (99 mil) e Reino Unido (53 mil). Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 19 nov. 2020. <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/11/19/mundo-registra-novo-recorde-de-mortes-por-covid-africa-ultrapassa-2-milhoes-de-casos.ghtml>.

diversos métodos qualitativos, mas também pode a combinação entre métodos qualitativos e quantitativos”. Superando as limitações de um único método por combinação, de acordo com o autor, a triangulação propõe igual valor a todos os métodos de combinação utilizados durante a pesquisa, tornando-a assim mais produtiva. Para Gil, a combinação de mais de um método de coleta de dados faz-se muito importante na pesquisa ao ponto que o autor caracteriza:

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias. (GIL, 2002, p.53).

A observação é considerada por Flick (2009) como um instrumento muito relevante na coleta de dados, assim o pesquisador não pode adotar um papel neutro quando adentra o campo de pesquisa. De uma maneira geral, o autor propõe que de acordo com o posicionamento do pesquisador definirá sua inclusão ou exclusão do grupo pesquisado. Dessa forma, um pesquisador pode assumir três posturas mediante sua pesquisa no campo: membro periférico, membro ativo e membro completo.

Quanto à explicação da relação dos membros periféricos (nome dado ao pesquisador na participação com um grupo de pesquisa), Flick (2009, p.111) afirma: “significa que eles não revelam seu verdadeiro papel (como pesquisadores) a todos os membros do campo, com o objetivo de obter os *insights* mais abertos possíveis”. Já o membro completo, deve “compreender o ponto de vista do indivíduo ou os princípios organizacionais dos grupos sociais a partir da perspectiva de um membro”. Diante dessa separação, o membro ativo então estaria entre as duas atuações, nem totalmente fora, nem totalmente dentro a ponto de influenciar demasiadamente os resultados da pesquisa. Durante nossa pesquisa, o pesquisador se apresenta como membro ativo, aquele que não se postura totalmente fora da pesquisa omitindo suas intenções e nem um membro completo fazendo parte integrante do objeto de pesquisa. Entretanto devido ao cenário mundial de pandemia não foi possível prosseguir com a observação na escola.

Com intenção de direcionar e organizar as visitas que estavam previstas na escola, foi elaborado um roteiro. A pesquisa também contou inicialmente com o uso de um diário de campo. Dessa maneira, o pesquisador poderia direcionar e garantir que a observação fosse

mais bem aplicada e não viesse a perder o foco das questões que norteiam essa pesquisa no que tange a transdisciplinaridade e a ecoformação. O modelo do roteiro encontra-se como apêndice 8.1- Roteiro para observação da prática pedagógica, pois foi elaborado antes do início da pandemia que impossibilitou sua aplicação.

A observação, para Gil (2002), apresenta-se como fundamental na construção de hipóteses, sendo:

Este é o procedimento fundamental na construção de hipóteses. O estabelecimento assistemático de relações entre os fatos no dia-a-dia é que fornece os indícios para a solução dos problemas propostos pela ciência. Alguns estudos valem-se exclusivamente de hipóteses desta origem. Todavia, por si sós, essas hipóteses têm poucas probabilidades de conduzir a um conhecimento suficientemente geral e explicativo. (GIL, 2002, p.35).

Como pontua o autor, somente através da observação não se é possível conduzir um conhecimento suficientemente geral e explicativo, assim uma pesquisa científica exige a escolha e separação de um material para a leitura chamada de teórica. Essa leitura fornece ao leitor dados científicos relacionados ao estudo que se deseja fazer, Gil (2002) considera que essa leitura necessita ser feita a partir de critérios objetivados indicados a seguir:

Como os objetivos das diversas leituras variam, naturalmente também variam os procedimentos e as atitudes requeridas. A leitura que se faz na pesquisa bibliográfica deve servir aos seguintes objetivos: a) identificar as informações e os dados constantes do material impresso; b) estabelecer relações entre as informações e os dados obtidos com o problema proposto; c) analisar a consistência das informações e dados apresentados pelos autores. (GIL, 2002, p.77).

Outro método de coleta de dados considerado por Flick (2009) são as entrevistas, o autor diz que como grandes aliadas da pesquisa qualitativa elas podem ser transformadas em textos depois de gravadas e transcritas auxiliam na análise.

O ponto de partida neste livro consiste no fato de que a pesquisa qualitativa trabalha, acima de tudo, com textos. Os métodos para a coleta de informações – entrevistas ou de observações – produzem dados que são transformados em textos através de gravação e de transcrição. Os métodos de interpretação partem destes textos. Diferentes roteiros conduzem em direção aos textos do centro da pesquisa, e também conduzem ao afastamento desses textos. (FLICK, 2009, p.14).

Quanto ao roteiro das entrevistas, o autor considera que, esse por sua vez, pode tanto aproximar os textos para a pesquisa como afastá-los. Tendo por base essa consideração, foi elaborado um roteiro para a entrevista pela autora da pesquisa, já que pode contar com a

participação dos professores que trabalham com as turmas nas quais a pesquisa se desenvolveu. Tal roteiro encontra-se como Apêndice 8.5 – Roteiro para entrevista com professores.

Com relação ao grupo focal, Flick (2009) diz ser uma sugestão na ampliação de entrevistas em grupo, em que o entrevistador tem como tarefa principal estimular os membros a se envolverem sem que participantes individuais dominem a entrevista. O autor pontua que o entrevistador “deve buscar um equilíbrio em sua conduta entre guiar (diretivamente) o grupo e moderá-lo (não diretamente)”. (FLICK, 2009, p.181).

Uma entrevista tipo grupo focal é uma entrevista com um pequeno grupo de pessoas sobre um tópico específico. Em regra, os grupos são formados por 6 a 8 pessoas que participam da entrevista por um período de 30 minutos a 2 horas. (PATTON, 2002, p. 385 apud Flick, 2009, p.181).

É um tipo de entrevista que não exige a integração padronizada, além de ser um procedimento apropriado, pois não apresenta argumento de superficialidade promovendo mais interações cotidianas. Nessa visão, o autor apresenta as entrevistas em grupo também chamadas de discussões em grupos ou grupos focais como uma maneira mais dinâmica de entrevista.

Contrastando com a narração produzida em forma de monólogo na entrevista narrativa, os processos de construção da realidade social são apresentados de modo que integram as narrativas conjuntas de membros de uma família, por exemplo. Por meio dessa ampliação do escopo da coleta de dados, tenta-se coletar os dados dentro do contexto e criar uma situação de interação mais próxima da vida cotidiana do que permite o encontro (normalmente, único) do entrevistador com o entrevistado ou narrador. (FLICK, 2009, p.180).

Para essa pesquisa, havia a proposta de se fazer um grupo focal com cerca de seis a oito crianças previamente autorizadas pelos seus responsáveis. Isto é, elas participariam ao lado de seus incumbidos e um funcionário da instituição, a fim de que houvesse uma contribuição para a coleta dos dados. Entretanto, na reorganização da coleta de dados durante o percurso da pesquisa essa proposta foi suprimida. O roteiro para os questionamentos que seriam levantados e discutidos durante o grupo focal encontra-se no apêndice 8.2 - Roteiro para discussão no grupo focal.

Para a efetiva interpretação dos dados, torna-se necessário, sobretudo, proceder à análise lógica das relações, com sólido apoio em teorias e mediante a comparação com outros estudos, (Gil, 2002, p.105) nesse sentido:

A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto. (FLICK, 2009, p.24).

Mediante o exposto, é compreendido que a subjetividade durante a pesquisa corrobora para uma análise mais contemplativa nas questões que vão além dos muros escolares. Assim, para dar um maior suporte para nossas análises e para melhor entendimento sobre como as mudanças na legislação brasileira promoveram alterações na vida escolar das crianças no país no que diz respeito à alfabetização. O capítulo a seguir inicia-se com um preâmbulo da educação no Brasil com início ainda no Período Imperial do país contribuindo em nossas discussões e análises.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo.

(Paulo Freire, 1996, p.12).

3.1 BRASIL CINCO SÉCULOS SE ALFABETIZANDO

A Constituição Federal C.F. de (1988) garante que a educação no país é um direito social de acordo com o 6º artigo ao descrever que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”. Mas é preciso considerar que nem sempre essa foi uma preocupação do ponto de vista legal na história do país. Não é possível desvincularmos a educação da história do desenvolvimento da sociedade no Brasil, o entrelaçamento e a estreita relação entre elas é o que nos faz compreender que as mudanças não aconteceram isoladas. Isto é, essas mudanças fizeram parte de uma transformação contextualizada na historicidade política social e econômica. Para que possamos compreender melhor como se deu esse andamento e por se tratar de um tema de tanta amplitude, optamos por um recorte histórico desse processo desde a chegada dos portugueses ao Brasil na época da colonização iniciado em 1532 até a implantação da BNCC em 2017.

O período compreendido entre a Antiguidade Clássica e o século XVI é relatado por Franco Junior (2001) como um hiato¹⁰ por se tratar de um estágio entre picos de criatividade artístico-literário, considerado como intermediário imediato da Idade Média. Tal período teria “uma interrupção no progresso humano inaugurado pelos gregos e romanos e retomado pelos homens no século XVI” (FRANCO JUNIOR, 2001, p.18). O Brasil teve suas terras ocupadas pelos portugueses no último ano do século XVI (1500). Essa data coloca o país na Idade Média ou medieval, que era vista como época de fé, autoridade e tradição. É nesse contexto de história mundial que encontramos as primeiras referências da história da educação no país.

¹⁰ Hiato tem origem no termo Latim “*hiatus*”, cujo significado é “abertura, fenda, lacuna”, abrangendo diferentes conceitos e aplicações. <https://www.significados.com.br/hiato/>.

3.1.1 Preâmbulos da história da educação no país

Neste capítulo, houve a primazia, em conhecer como se constituiu, no decorrer do processo histórico do ensino no Brasil, o direito à educação primária, a alfabetização. Tanto como proposta dos estudiosos da educação como pela legalidade, ou seja, o momento em que o país decide tornar legal esse ensino através de suas legislações.

A chegada dos jesuítas¹¹ ao Brasil, vindos da então metrópole Portugal, é apontada como o marco inicial da história da educação no país. Eles, por sua vez, com a missão de catequização dos índios, dispunham da proposta de difundir a fé cristã entre os nativos. Essa proposta pode ser percebida como um oferecimento de “remédio à insegurança e aos problemas decorrentes de um culto exagerado ao cientificismo”, de acordo com Franco Junior (2001, p.19), caracterizando, portanto, uma visão ainda difundida na Idade Média. Esse período, que durou cerca de duzentos anos, foi substituído pelo período pombalino¹² no qual o ensino público acontecia através das Aulas Régias¹³.

Durante o Período Imperial¹⁴, algumas mudanças passaram a acontecer na educação veiculada no país. Com a promulgação da Constituição de 1823, de acordo com o artigo 179, parágrafo 32, a visão de que a educação primária deveria ser de acesso a todos e gratuita começa a ser fortalecida. De acordo com Azevedo (2018), somente em 15 de outubro de 1827 é que se outorga a primeira Lei Geral relativa ao Ensino Elementar que dispunha dentre outras coisas sobre a criação de escolas de primeiras letras por todo território nacional, em seu Artigo 1º. Cabe ressaltar que essa lei que perdurou até 1946, de fato, não veio a resolver os problemas apresentados pelo país como, por exemplo, o acesso ao ensino elementar ou Ensino Fundamental, como é chamado atualmente. A responsabilidade desse ensino ficou a cargo de cada província, que poderia definir as regras educacionais em seu território de acordo com o ato adicional que alterou a Constituição em 1834.

¹¹ Período Jesuítico corresponde entre os anos de 1549-1759, quando os padres jesuítas foram enviados ao Brasil, na época colônia de Portugal, com o intuito de catequizar os nativos.

¹² Período Pombalino corresponde entre os anos de 1750-1777, quando o Marquês de Pombal exerceu o cargo de primeiro ministro em Portugal, e durante esse período algumas medidas foram tomadas no governo da colônia (Brasil), dentre elas o alvará de 28 de junho de 1759 que decretou as diretrizes dos estudos menores sendo esses os que compreendiam o ensino primário e secundário.

¹³ As aulas régias compreenderam no primeiro ensino público do país, podendo ser administradas em casa as aulas passaram a ter um caráter laico por não serem mais vinculadas à igreja com o currículo voltado para o estudo das primeiras letras.

¹⁴ Período Imperial iniciou a partir de 1808 com a chegada da família real no Brasil quando esse se tornou sede do governo imperial português.

Até 1930, as questões ligadas à educação no país eram tratadas pelo Departamento Nacional de Ensino que era ligado ao Ministério da Justiça, visto que a descentralização do ensino havia sido mantida apenas no início da República. Após Getúlio Vargas chegar à presidência foi criado o Ministério da Educação, em 1930, com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, que por sua vez, estava atribuído de questões relacionadas não só à educação, mas também à saúde, esporte e meio ambiente.

No início dos anos em que o Ministério da Educação foi criado (logo após 1930), alguns intelectuais, tais como: Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo se preocupavam em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado. Assim, em 1932, ocorreu a produção do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que dentre muitas coisas, discutia uma campanha pela educação nacional, atribuindo a ela ser “a grande obra e a de maior alcance, realizada por homens dessa geração” (AZEVEDO, 1932, p.27). Os autores do manifesto reconheceram o predomínio das ações sociais sobre os indivíduos como sendo uma “consciência sociológica de nossa formação como povo” (AZEVEDO, 1932, p.27). Nessa perspectiva o autor pontua que:

O manifesto, em que a educação se encara como um processo social e se põe em relevo “o predomínio da ação que exercem os fatores sociais sobre os indivíduos”, acusa, certamente, na base e no desenvolvimento de seus princípios e de seu plano, uma consciência profunda das transformações que o poder crescente da indústria e do comércio impõe aos espíritos como às coisas, e, portanto, “o ponto de vista sociológico”, que considera um fato de estrutura social as transformações consequentes no sentido e na organização das instituições pedagógicas. É desse ponto de vista sociológico que aí se estuda a posição atual do problema dos fins de educação; é ele que nos fez encarar a educação como “uma adaptação ao meio social”. (AZEVEDO, 1932, p.26).

A produção do manifesto não surgiu no cenário brasileiro apenas como mais uma crítica à educação do que havia na época, mas, sobretudo após quarenta e três anos de república, trazia reflexões sobre o estado da educação pública do Brasil. As reformas econômicas sempre estavam dissociadas das educacionais, sendo assim, imprescindível unir e articular ambas, ressaltando os esforços de criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades do país.

Azevedo (1932, p.47) nos remete que de acordo com Paul Bureau “nós não somos antes homens e depois seres sociais”, “somos seres sociais e por isso somos homens”, assim o manifesto se refere à educação como função essencialmente pública, de direito de cada indivíduo, uma escola “como uma função social e eminentemente pública”. Tendo por

pressuposto esse viés, a educação torna-se concomitante com a educação familiar, pois o Estado está longe de prescindir a família devendo apenas lhe apoiar.

A escola única também é um dos apontamentos do manifesto como aquela que de maneira oficial atenderia a todos os brasileiros de 7 a 15 anos com uma educação comum pública e igual para todos, não privilegiando nem assegurando aos filhos de determinadas classes uma educação privilegiada exclusivamente por seu poder econômico. O documento nos apresenta algo importante que até então não havia sido tratado, a idade de cada cidadão para o ingresso escolar. Diante do exposto cabe dizer que é em pleno século XX que temos de fato uma proposta para a educação primária (alfabetização para crianças), mas que essa só seria desenvolvida 50 anos depois.

Outro item do manifesto: a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação, demonstrava que a preocupação com uma escola pública gratuita para todos era apenas uma parte das preocupações dos intelectuais da época, pois já havia algum tempo em que se estabelecia a obrigatoriedade de educação para todos. Embora de acordo com o autor do manifesto não houvesse escola para a maioria da população. Assim, o Estado não poderia tornar o ensino obrigatório sem que ele fosse gratuito:

A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás, o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda “na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem”, cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas. (AZEVEDO, 1932, p.45).

Pensar a respeito da gratuidade para todas as instituições oficiais de educação a fim de atender a um princípio de igualdade no contexto sociopolítico e econômico em que o país se encontrava, antes da obrigatoriedade, de certo, foi de suma importância para o fortalecimento da implantação dos ideais almejados para a educação. Nessa ótica, o manifesto também aponta uma reflexão com relação à laicidade, quando relata que ela é quem coloca todo o ambiente escolar acima de pressões perturbadoras. Dessa forma, é necessário estar alheio ao dogmatismo sectário, além das disputas religiosas, podendo respeitar o aluno em sua “integridade da personalidade em formação”. (AZEVEDO, 1932, p.45). Para tanto, o autor advoga que:

A consciência desses princípios fundamentais da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade, consagrados na legislação universal, já penetrou profundamente os espíritos, como condições essenciais à organização de um regime escolar, lançado, em harmonia com os direitos do indivíduo, sobre as bases da unificação do ensino, com todas suas consequências. (AZEVEDO, 1932, p.46).

Os princípios fundamentais descritos no manifesto de 1932 que incluíram, sobretudo, a laicidade, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino como condições essenciais na organização de um novo regime escolar do país, de certo já vinham de um longo processo de discussões pelos intelectuais da época. O período conhecido na história do Brasil como Primeira República, já trazia vários diálogos que permeavam um novo caminhar na educação, pois durante o período colonial e imperial não se atendeu às necessidades da extensiva massa de cidadãos no país para um acesso igualitário da população à educação. Entretanto, somente após a fomentação dessas ideias é que se produziu um documento que trouxe discussões de maneira mais pontual para sanar a falta de uma “visão mais global do problema educativo”. Assim, é possível perceber que uma reforma na educação se resume em uma reforma social, de acordo com Azevedo (1932, p.38).

Dois anos depois, aconteceu a promulgação da Lei de 16 de julho de 1934, ou seja, a Constituição Federal de 1934, que logo no artigo V já faz referência que compete privativamente à união traçar as diretrizes da educação nacional para o país. Isso se torna no âmbito legislativo um avanço muito grande, e garante a educação como direito de todos:

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (POLETTI, 2012, p.138).

Nessa direção, de que a educação é um direito de todos, na CF de (1934), no artigo 150, fica estabelecido à União fixar o Plano Nacional de Educação, e em parágrafo único descreve as normas para tal como, por exemplo, coordenar e fiscalizar sua execução em todo o território nacional, assim como as criações dos Conselhos de Educação. A respeito do Ensino Fundamental, que antes era tido como Ensino Primário, o mesmo artigo apenas trata na letra ‘a’ do parágrafo único como sendo “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos”. O fato é que nesse processo legislativo para a educação, ainda não se estabelecia uma idade mínima para o ingresso escolar, porém, sabe-se que era

extensivo aos adultos, se acaso essa idade mínima era exigida, os documentos estudados não apresentavam nada à esse respeito.

Com a aprovação da Constituição de 1937, a educação da prole é o primeiro direito dos pais com a colaboração do estado, como destaca o Art.125 “A educação da prole é o primeiro dever e direito natural dos pais”, nesse sentido o Estado deveria colaborar de maneira principal ou subsidiária. Estabelecendo o ensino primário como obrigatório e gratuito a lei também se refere ao dever de solidariedade dos menos com os mais necessitados mencionando até uma “contribuição modica e mensal para a caixa escolar”. (PORTO, 2012, p.83).

A Lei orgânica do Ensino Normal, instituída através do Decreto Lei 8.530 de 2 de janeiro de 1946, tratava dos cursos de professores através do curso normal, das séries a serem feitas no primário que deveriam ser quatro, das finalidades e estrutura do ensino normal, da vida escolar. Podendo ser pontual para cada item, o decreto trazia orientações e normatização para o ensino no país como, por exemplo, a idade mínima para ingresso no curso normal, sendo ela de 13 ou 15 anos, de acordo com a conclusão do curso primário ou ginásial. Porém, não constava a idade mínima para ingresso no ensino primário, apenas se falava em o candidato ter condições, mas elas não são especificadas, sendo apenas relatado sobre a matrícula que: “Art. 23. A matrícula far-se-á de 1 a 10 de março, e sua concessão dependerá, quanto à primeira série, de ter o candidato satisfeito as condições, de admissão; quanto às demais de ter ele conseguido habilitação no ano anterior”. (BRASIL, 1946).

Alguns meses depois, uma nova Constituição (CF, 1946) trouxe os princípios com os quais a educação deveria ser inspirada no país. Além de determinar que o ensino primário deveria ser oferecido na língua nacional, a lei também acentuava que as indústrias com mais de cem pessoas deveriam oferecer ensino primário gratuito aos seus servidores e filhos.

Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Art. 167. O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem. Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: I – o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II – o ensino primário oficial é gratuito para todos, o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes; IV – as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitadas os direitos dos professores. (BALEIRO, 2012, p.88).

Com a CF de (1946), as primícias de uma educação oferecida na língua nacional ficam outorgadas, além de sua obrigatoriedade o que se percebe como um passo a mais para a educação são os princípios nos quais a educação deve ser inspirada: liberdade e solidariedade humana, princípios esses outrora defendidos pelo Manifesto dos Pioneiros datado de quase quinze anos antes. Entretanto, somente em 21 de dezembro, de 1961, aprovava-se no Brasil pelo então presidente João Goulart, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

A LDBEN (1961), em consonância com a CF de (1946), refere-se a um ensino descentralizado quando mencionado que, fica à competência de os Estados e Distrito Federal regularem os estabelecimentos primários. O Artigo 16 menciona que essas instâncias devem autorizar o funcionamento dos estabelecimentos primários e médios não pertencentes à União para que sejam reconhecidos e inspecionados. A lei também menciona o acréscimo da educação pré-primária, para que seja ministrada antes dos sete anos de idade e do grau primário. Nesse sentido, o texto esclarece que:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância. Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961, p.04).

Com a lei 4024/1961 que fixou as normas da primeira LDBEN, também se tornou obrigatório quatro anos de ensino sendo ministrados em quatro séries anuais no ensino primário e a idade mínima de sete anos para o ingresso escolar. Para aqueles que fizessem o ingresso depois dessa idade poderiam “ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao nível de desenvolvimento” como destaca o Art. 27. O capítulo II que trata do Ensino Primário é omissivo quanto ao currículo.

A constituição de 1967 mantém as competências para a União estabelecidas na Constituição de 1934, como estabelecer Plano Nacional de Educação, legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. A respeito do direito à educação é assegurada a igualdade de oportunidade, como descrito no Art. 168, e no §3º “a legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas: II – o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais” (CAVALCANTI, 2012, p.131). Nesse ponto, podemos considerar que o Ensino Fundamental, apesar de ainda não ser chamado assim, começava a tomar os moldes como o conhecemos hoje. Isto é, o ingresso escolar com sete anos de idade, direito à educação pública igualitária, o ensino

primário dividido em quatro séries anuais. Os avanços citados no que tange à educação aconteceram em um contexto de grandes mudanças em todo o cenário sócio político e econômico no país, não é possível desvincular o processo de educação no Brasil de sua própria história.

Dez anos depois, o ensino obrigatório se estendeu com a aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dava outras providências. O ensino de 1º grau ficou compreendido como primário e o ensino de 2º grau como ensino médio. Cada estabelecimento de ensino passou a ter sua organização administrativa, didática disciplinar regulada no respectivo regimento e aprovado pelo órgão do próprio sistema. Os currículos passaram a ter um núcleo comum para o âmbito nacional fixado pelo Conselho Federal de Educação (CFE).

A partir da aprovação da atual Constituição Federal em 1988, vários intelectuais preocupados com os rumos da educação no país após reflexões acerca da educação na XI ANPED, iniciaram uma grande discussão para uma reformulação na LDBEN. Tais discussões que duraram oito anos e resultaram na Lei conhecida como Darcy Ribeiro aprovada em 20 de dezembro de 1996 (Lei n.9394/96). O intuito de avançar, não só nas discussões sobre a educação, mas ir além promovendo o comprometimento do poder público em assegurar o direito social a todos resultou em um documento que pudesse gerar democratização das oportunidades educacionais.

De acordo com a LDBEN/96, a educação brasileira passou a ser dividida em dois níveis: a educação básica e o ensino superior; a educação básica, por sua vez, compreende Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para o ingresso no Ensino Fundamental, foi mantida a idade mínima de sete anos de idade. Nesse âmbito a lei reafirma o direito ao acesso e permanência a esse curso assim como a obrigatoriedade de todas as crianças em idade escolar. Nos anos seguintes, várias alterações foram feitas na LDBEN/96, dentre elas, destacamos a Lei n. 11.114, de 22 de maio de 2005, que teve o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Posteriormente, em quatro de abril de 2013, com a Lei n.12.796, uma nova redação altera a idade da obrigatoriedade das crianças em idade escolar passando a ser de 4 a 17 anos, ficando como dever do Estado sua garantia, inclusive aos que não tiveram acesso em idade própria.

De acordo com as novas orientações sobre a idade da criança para o ingresso escolar no Ensino Fundamental, foi necessário também alterar a quantidade de anos do curso que na versão LDBEN/96 é de no mínimo oito anos. Dessa maneira, o artigo 32, da referida lei

sofreu alteração a partir da Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, passando assim o ensino fundamental, que é a segunda etapa da educação básica, de oito para nove anos de estudo sendo gratuito e com início aos seis anos de idade. Com o aumento do tempo mínimo nessa etapa, também, em relação à diminuição da idade para o ingresso, os conselhos se adequaram fazendo as normatizações necessárias em cada sistema.

No que diz respeito sobre como o ensino poderia ser oferecido, a LDBEN/96 pontua no Art. 23, que a educação básica poderá ser organizada em “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios”. (BRASIL, 1996, p.11). Nesse âmbito, a lei pontua que, de acordo com o interesse do processo de aprendizagem o ensino pode se apresentar por forma diversa de organização. Com a promulgação da lei, foi mantido o modelo de séries anuais, mas cada sistema gradualmente ao longo dos anos a partir de seus conselhos passou a estabelecer suas alterações.

Quanto ao currículo, ficou estabelecido tanto para o ensino fundamental, quanto para o ensino médio, que haveria uma base nacional comum que poderia ser acrescida de uma parte diversificada de acordo com as características peculiares de cada região, porém com a Lei n.12.796, de 2013 esse currículo também passaria a ser necessário na educação infantil.

Em 2010, na Conferência Nacional de Educação (CONAE¹⁵), relatou-se ser imprescindível uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC). No entanto somente na segunda CONAE em 2014 após a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE¹⁶), é que foi elaborado um documento sobre as propostas e reflexões para a educação brasileira. Assim, esse documento tornou-se, por sua vez, um importante referencial para o processo de mobilização para a BNCC.

No ano seguinte, em 2015, entre 17 a 19 de junho, de acordo com a portaria n. 592 de 17 de junho do mesmo ano, que instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC, aconteceu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC,

¹⁵ A Conferência Nacional de Educação - CONAE é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. Sua primeira edição aconteceu no ano de 2010, porém sua organização iniciou-se a partir de janeiro de 2009. Com o objetivo de tematizar a educação escolar, da Educação Infantil à Pós Graduação, aconteceu em diferentes territórios e espaços institucionais, nas escolas, municípios, Distrito Federal, estados e país. Com a participação de estudantes, pais, profissionais da educação, gestores, agentes públicos e sociedade civil organizada de modo geral, com a oportunidade de conferir os rumos da educação brasileira.

¹⁶ O Plano Nacional de Educação Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024 tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

tornando-se um marco muito importante para a sociedade brasileira, por ter reunido todos os envolvidos na elaboração desse documento.

No decorrer de 2 a 15 de dezembro do mesmo ano (2015), houve mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNCC e de 23 de junho a 10 de agosto de 2016 aconteceram vinte e sete (27) Seminários Estaduais com professores, de acordo com o histórico da BNCC no portal do MEC (2020). Nesses seminários, tanto gestores quanto especialistas e professores debateram a segunda versão do documento. Os seminários foram promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Nesse preâmbulo foi homologada pelo então ministro da educação Mendonça Filho em 20 de dezembro de 2017, a BNCC e dois dias depois o Conselho Nacional de Educação CNE apresentou a Resolução CNE/CP n.2, de 22 de dezembro de 2017 que instituiu e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular:

Art. 1º A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares. (BRASIL, 2017, p.1).

Com um caráter normativo, a BNCC é apresentada com o principal objetivo de “ser a balizadora da qualidade da educação no país por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito” (MEC, 2020). Para tanto, o documento ressalta, no Art. 2º, que “as aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de se mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências” (BRASIL, 2017, p.1). As competências tratadas na BNCC surgem em atendimento à LDB e ao PNE aplicando-se à educação básica como expressão dos direitos e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, sendo elas descritas no Art. 4º.

Assegurar e promover as aprendizagens essenciais para todas as crianças é uma finalidade das competências previstas pela BNCC. Elas também devem servir como uma referência para que as instituições e sistemas de ensino e/ou redes escolares públicas ou privadas, possam construir ou revisar seus currículos. Assim cada instituição pode fazer um alinhamento de imediato ou efetivar sua implantação no ano de 2019 e até no máximo o início do ano letivo de 2020.

Mediante o exposto, percebemos que alguns direcionamentos como a organização do ensino e em específico a educação básica no final do século XX e início do século XXI, trouxeram um significativo avanço na legislação para a garantia do ingresso das crianças na educação formal ou escolar. Ao estabelecer a idade mínima para o ingresso no Ensino Fundamental, e a necessidade de ser estabelecido um Plano Nacional de Educação, é possível observarmos a retomada de uma imprescindível mudança na educação requerida para a sociedade que já era descrita desde o início do período republicano no país por Azevedo (1932). O autor, mais de setenta anos antes, já pontuava no Manifesto dos Pioneiros que fundamentalmente as escolas deveriam ser gratuitas e extensivas a todos que dela precisassem antes de ser obrigatória.

Pontuamos que os processos de mudanças para a educação no Brasil, mesmo com muitos avanços nos últimos dois séculos, ainda caminham a passos lentos. Tais processos já surgiam ao final do século XIX, entretanto, somente no final do século XX é que a legislação trouxe propostas mais significativas para a educação no país. Nesse sentido, é que percebemos o atrelamento indissociável da história das mudanças no contexto educacional com os princípios sócio políticos e econômicos da sociedade.

No decorrer das últimas décadas do século XX, com as propostas de um caminhar mais diferenciado daquele disposto no final do século anterior, no que tange aos princípios da educação, as legislações puderam oferecer um elucidar para que novas práticas pudessem ser administradas no viés educacional do país. Nesse sentido, o início dos anos 2000 avança nas propostas ao considerar o ingresso escolar aos seis anos, sendo esse precedido pela educação infantil com o oferecimento da pré-escola aos quatro anos. Dessa forma induz-se uma adequação dos municípios por meio dos Conselhos Municipais de Educação (CME) para o oferecimento da educação básica.

Diante do contexto histórico supracitado, pode ser situado o município de Anápolis no estado de Goiás como um município com pouco mais de cem anos que possui área rural e área urbana e que dispõe de escolas públicas e privadas para o atendimento das demandas educacionais nas duas áreas. Mais adiante, no capítulo sobre a pesquisa, voltaremos a falar sobre a educação nesse município diante do contexto de mudanças na legislação. Para a próxima sessão, optou-se por iniciar uma discussão acerca da prática pedagógica, buscando compreender seu papel juntamente com outros conceitos que são considerados importantes para que aconteça o processo de alfabetização das crianças.

3.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA E DIDÁTICA: a práxis na alfabetização

Esta investigação que tem como título: “Um olhar para alfabetização a partir da transdisciplinaridade e da ecoformação”, centra-se em quatro aspectos essenciais: a prática pedagógica, a transdisciplinaridade, ecoformação e a alfabetização. Anteriormente, foi oportuno que se conhecesse um pouco mais sobre como se deu o processo de alfabetização no Brasil. Nas linhas que se seguem, será abordado um pouco sobre o conceito de prática pedagógica, didática, práxis na alfabetização e a formação do professor.

Investigar a prática pedagógica evoca uma necessidade de aprofundarmos conhecimentos e relacionarmos com a realidade vivida dentro da escola, ou seja, no campo de investigação. O conhecimento de pesquisas que versam acerca da prática pedagógica possibilita uma aproximação e, conseqüentemente, uma ampliação de novas metodologias de ensino que estejam mais adequadas com as características cognitivas de cada um.

A educação, no sentido amplo da palavra, é uma prática social, por acontecer nas várias instituições e atividades humanas, tais como: no trabalho, na igreja, na escola, nas organizações políticas, dentre outros, pois compreende os processos formativos que ocorrem no meio em que os indivíduos estão inseridos. Segundo Libâneo (2013), pode-se falar em várias pedagogias, que são: pedagogia política, pedagogia familiar e a pedagogia escolar, mas para essa pesquisa será discutido, em específico, a pedagogia escolar.

Nesse direcionamento, evocamos o sentido mais estrito da palavra educação, que nesse viés ocorre em instituições específicas com finalidades também específicas de instrução. Assim essas instituições podem ser escolares ou não, embora sem se separarem dos processos formativos gerais, apresentam “finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente deliberadas e planificadas”. (LIBÂNEO, 2013, p.15).

A atividade docente pode ser considerada como expressão do conhecimento e saber cotidiano da arte de ensinar. Numa instituição historicamente construída, entendemos que essa atividade docente é uma prática social, como advoga Caldeira e Zaidan (2013, p.24), pois ela se constrói “no cotidiano dos sujeitos nela envolvidos e que nela se constituem como seres humanos e profissionais”. Dessa forma, tanto o conhecimento pedagógico como o saber cotidiano passam a ser os fundamentos da atividade docente no contexto escolar.

A abrangência da pedagogia em um contexto escolar tem como aporte a participação de outras disciplinas específicas tais como: Teoria da Educação, Teoria da escola, Organização Escolar e como Teoria de Ensino à Didática, que auxiliam a pedagogia na

produção do conhecimento pedagógico. Por sua vez, cada uma dessas disciplinas ocupa-se de um estudo específico da atividade principal do magistério que é o ensino, tornando assim a necessidade da teorização, ou seja, o conhecimento dessas disciplinas e suas abordagens por parte do docente para a prática educativa.

Por esse ângulo, a teoria e prática são vistas separadamente, pois enquanto a teoria se concebe abstratamente como conhecimento científico, a prática possui caráter mais imediato com o prático utilitário. Caldeira e Zaidan (2013, p.3) mencionam que as teorias devem ser aplicadas em conformidade com as normas e critérios científicos, estabelecendo uma relação entre elas que é a aplicação da teoria na prática, assim:

[...] princípios e as teorias podem orientar tanto o desenvolvimento de uma técnica de ensino como ao encaminhamento de propostas de solução para problemas relacionados à disciplina e ao controle da sala de aula, à motivação e à avaliação. (CALDEIRA E ZAIDAN, 2013, p.3).

Os autores relatam ainda que: “Prático é o ato ou objeto que produz uma utilidade material, uma vantagem, um benefício; imprático é aquilo que carece dessa utilidade direta e imediata” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p.12 apud CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p.3). Dessa forma como resultado da aplicação de conhecimentos teóricos extraídos de diferentes disciplinas nessa abordagem está a prática pedagógica.

3.2.1 A Didática: o estudo e a repercussão da lógica no trabalho do docente

Dentre as várias disciplinas que participam da constituição da pedagogia, Libâneo (2013, p. 13) apresenta a didática com um lugar especial na pedagogia, pois ela se ocupa do estudo de objetivos e de conteúdos assim como dos meios e das condições do processo de ensino, com finalidades que são sempre multidimensionais: sociais, culturais, pedagógicas etc. A didática “reúne em seu campo de conhecimentos objetivos e modos de ação pedagógica na escola”, tornando-se assim indispensável para a formação do profissional do magistério respaldando sua formação teórica e prática, assim:

Nesse conjunto de estudos indispensáveis à formação teórica e prática dos professores, a Didática ocupa um lugar especial. Com efeito, a atividade principal do profissional do magistério é o ensino, que consiste em dirigir, organizar, orientar e estimular a aprendizagem escolar dos alunos. É em função da condução do processo de ensinar de suas finalidades, modos e condições, que se mobilizam os conhecimentos pedagógicos gerais e específicos. (LIBÂNEO, 2013, p.14).

O autor nos aponta que a prática educativa, sendo um fenômeno social e universal, é a própria educação que se torna necessária para o funcionamento e a existência de todas as sociedades como atividade humana. Dessa maneira, a didática estuda o trabalho docente em seus objetivos e modos de ação e torna-se parte dessa prática educativa que é essencial para prover os conhecimentos de uma sociedade. No entanto, Franco (2015) nos revela que a didática possui uma abrangência menor do que a prática pedagógica, focada em processos dentro de sala de aula. Nessa abordagem, a partir da antecipação de planejamentos dos métodos de ensino, acontece a aprendizagem na lógica da didática, fazendo dessa, portanto, uma prática pedagógica. Assim:

A didática possui uma abrangência menor, mais focada nos processos escolares dentro das salas de aula. A pedagogia coloca intencionalidades, projetos alargados; a didática compromete-se a dar conta daquilo que se instituiu chamar de saberes escolares. A lógica da didática é a lógica da produção da aprendizagem (nos alunos), a partir de processos de ensino previamente planejados. A prática da didática é, portanto, uma prática pedagógica. A prática pedagógica inclui a didática e a transcende. (FRANCO, 2015, p.603).

Independente da abrangência da didática ser menor ou maior que a prática pedagógica, tanto Libâneo (2013) quanto Franco (2015) reconhecem a importância da didática para o trabalho ou prática docente. Para Franco (2015), a prática docente também é chamada de prática pedagógica, pois a autora articula como sendo uma ação que faz uso da didática para se organizar em suas variadas aplicabilidades.

Para Libâneo (2014, p.12), a atividade principal do magistério é o ensino que por sua vez aponta para a aprendizagem, assim à didática fica a reunião dos objetivos e modos da ação pedagógica na escola. O autor nos revela que a didática articula três lógicas que repercutem no trabalho do professor em sala, “a lógica dos saberes a ensinar (dimensão epistemológica), a lógica dos modos de aprender (dimensão psicopedagógica) e a lógica das interfaces com as práticas socioculturais”. A lógica que implica a análise e organização dos conteúdos com base em conceitos nucleares é a lógica dos saberes a ensinar; a lógica que por meio da interação pedagógica-didática com os conteúdos é a lógica do processo ensino aprendizagem. Já a lógica que faz interagir com os conteúdos as condições históricas, socioculturais e cotidianas vividas pelos alunos é a lógica das implicações dos contextos socioculturais. Portanto não existe didática fora da relação do aluno com o conteúdo, não podendo ser separada das práticas sociais e institucionais em que o aluno está envolvido.

A didática como disciplina faz a ponte entre disciplinas de fundamentação teórica e as práticas de ensino, ou seja, ela oferece reflexão entre essas disciplinas quando relaciona as especificidades epistemológicas de cada matéria de ensino com as características do processo de ensino e aprendizagem. Quando acontece essa reflexão, podemos compreender que nesse momento também ocorre uma práxis pedagógica, que pode auxiliar com a atividade principal do magistério que é o ensino.

A didática que toma maior amplitude, na visão de Libâneo (2014, p.12), também pode ser básica ou específica. A didática básica, por sua vez, “constitui como teoria e prática do processo de ensino aprendizagem, generalizando princípios, metodologias e procedimentos obtidos a partir das ciências da educação”, aponta para o estudo de tal processo. Enquanto as didáticas específicas visam ao que se refere a objetivos, conteúdos e métodos de acordo com cada nível de ensino e ainda as particularidades do processo de ensino de cada uma das disciplinas no que tange tais objetivos. Essas didáticas não trabalham isoladamente mantendo interdependência e articulação entre si, ao passo que:

Se, por um lado, a didática básica tem nas metodologias de ensino específicas uma importante fonte de referência para formar seu conteúdo, por outro, as disciplinas específicas necessitam o aporte da didática que traz para o ensino-aprendizagem as contribuições da teoria da educação, da teoria do conhecimento, da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, da sociologia da educação, da filosofia, dos métodos e procedimentos de ensino da tradição pedagógica. (LIBÂNEO, 2014, p.12).

Contudo, é possível a percepção da integralidade que a didática propõe para o trabalho docente, tanto quando se apresenta como um estudo nas fundamentações teóricas e práticas de ensino ainda no curso de pedagogia, como quando traz para o docente as particularidades dos meios e condições para a prática pedagógica. Nesse sentido, a didática se torna essencial para a prática pedagógica e todo o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, as práticas dos processos de ensino e da aprendizagem necessitam das contribuições de disciplinas abordadas na pedagogia, com o subsídio que a didática traz para essas práticas como disciplina que se pauta no estudo, nos objetivos e nos conteúdos assim como os meios e as condições do processo de ensino como mencionado antes se torna essencial nessa prática.

Diante do exposto, o pensamento do processo de ensino e de aprendizagem evoca a uma abordagem única, entretanto, cabe à compreensão que mesmo que se apresentem quase sempre juntas, essas duas palavras no âmbito educacional não podem ser deliberadas como

uma só ação. De acordo com Paulo Freire (1996, p.13), não existe ensino sem aprendizagem, para ele “inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz”. Doravante, Franco (2015) explica que o aprendizado pode acontecer para além ou aquém do esperado e planejado, e reflete que entre o ensino e a aprendizagem não há correlação direta, para tanto articula que:

O planejamento do ensino, por mais eficiente que seja, não poderá controlar a imensidão de possibilidades das aprendizagens que cercam um aluno. [...] Enfim, não há correlação direta entre ensino e aprendizagem. Quase que se pode dizer que as aprendizagens ocorrem sempre para além, ou para aquém do planejado; ocorrem nos caminhos tortuosos, lentos, dinâmicos das trajetórias dos sujeitos. (FRANCO, 2015, p.604).

A reflexão sobre o ensino por esse olhar permite compreender que a aprendizagem nem sempre é imediata e nem sempre é previsível. Como cada indivíduo interpreta, vivencia e dialoga com o mundo interfere na aprendizagem de cada um. Assim, mesmo que um determinado ensino possa acontecer de maneira igual a todos os indivíduos que façam parte desse aprendizado, a aprendizagem torna-se imprevisível para cada um, não dependendo apenas do agente do ensino, mas do aprendente. Cada indivíduo desse grupo responde ou corresponde a uma aprendizagem diferenciada de acordo com as relações de cada um com seu meio.

3.2.2 O Ensino e a aprendizagem: compreendidos separadamente, caminhando juntos

O desenvolvimento psíquico do ser humano se inicia após o nascimento e termina na vida adulta sendo comparável ao crescimento orgânico, como nos aponta Piaget (1971). Tal desenvolvimento é caracterizado pelo autor com o desenvolvimento do corpo que “está em evolução até atingir um nível relativamente estável” (PIAGET, 1971, p.11). Nesse sentido o desenvolvimento é uma equilibração progressiva, no qual a vida mental está evoluindo em direção ao equilíbrio final. Assim é possível considerar que o desenvolvimento mental atua como uma construção contínua. O autor concebe que o desenvolvimento mental do ser humano acompanha seu desenvolvimento orgânico principalmente durante a fase da infância, mas que mesmo na fase adulta “nas almas sadias, o fim do crescimento não determina de modo algum o começo da decadência” (PIAGET, 1971, p.12). Tendo por princípio o que o

autor elenca inclusive sobre as fases do desenvolvimento, é compreendido que o ser humano se encontra em um incessante processo de ensino e de aprendizagem.

Em uma concepção de que o ensinar seria transmitir conhecimento sobre alguma coisa a alguém, instruir; aprender seria passar a ter esse conhecimento, instruir-se. O primeiro indivíduo do processo é considerado o professor ou docente e o segundo o aluno ou discente, enquanto que o conhecimento se revela em um terceiro indivíduo. Nessa concepção, para que o processo de ensino e aprendizagem possa acontecer é necessário haver três indivíduos, o professor, o aluno e o objeto de conhecimento. De acordo com Paulo Freire (1996), as expressões como transmitir conhecimento ou conteúdo, dar consciência, preparar, informar, etc. são compatíveis com o que define uma concepção bancária de educação e não permitem o desenvolvimento de uma prática educacional. Assim, as definições mais comuns como as de que ensinar é doutrinar, dar instrução, demonstrar, instruir, ou mostrar com ensinamento, não se referem ao que acontece, mas sim aos efeitos, de acordo com Kubo (2001).

Para Kubo (2001, p.10), “o conceito de ensinar tem, em seu núcleo definidor, um acontecimento necessário: a ocorrência de aprendizagem”. Dessa maneira o modo e a capacidade de cada indivíduo interagir com o seu meio é um processo de humanização que constrói o objetivo do ensino. O verbo ensinar prevendo a ação que descreve, segundo Kubo (2001), é o que deriva, isto é, o efeito da relação entre o que o professor faz e a efetiva aprendizagem do aluno.

De acordo com a autora, podemos, também, descrever as características de um indivíduo que aprendeu através dos componentes do comportamento, dessa maneira, “tal indivíduo deveria, diante das mesmas situações, agir de maneira diferente (mais apropriada às características dessas situações) daquela de quem não aprendeu”. (KUBO, 2001, p.8).

O relato da autora sobre o que faz o professor e a decorrência do que acontece com o aluno desse fazer, é considerada a aprendizagem. Dessa maneira, a expressão ensinar e aprender nos evoca que esse processo pode ser analisado como comportamento, acatando que tal expressão se refere à interação de dois verbos. Assim para a autora:

A própria noção de comportamento (uma relação entre aquilo que o organismo faz e o ambiente em que o faz) já auxilia a perceber um possível caminho para examinar esse processo de interação. Parece caber, antes de qualquer outra providência, uma descrição (e não apenas uma definição) do que consiste em “ensinar”. Um segundo aspecto a ser levado em conta nas possibilidades de ajuda da Análise do Comportamento na elucidação do que seja “ensinar e aprender” é que o termo “ensinar” é um verbo e se refere a uma categoria de comportamentos que caracterizam o que um professor faz. Ensinar, nesse sentido, é uma atividade humana e, portanto, passível de análise comportamental. (KUBO, 2001, p.5).

Assim, seria um equívoco, de nossa parte, considerar que o ensinar e aprender estabelecem uma única ação ou processo, pois “ensinar define-se por obter aprendizagem do aluno e não pela intenção (ou objetivo) do professor ou por uma descrição do que ele faz em sala de aula” Kubo (2001, p.5). A relação entre dois comportamentos, ainda de acordo com a autora, é que gera o efeito ou resultado ao qual se nomeia aprendizagem, assim as ações do professor resultam em uma situação subsequente chamada de aprendizagem do aluno.

É preciso a consideração de que o aprendizado pode acontecer sem a intervenção de um professor, visto que o aluno se relaciona constantemente com o meio social em todos os âmbitos nos quais está inserido. O professor, por sua vez, procura ensinar o aluno uma maneira de relacionar-se com as circunstâncias e com a realidade da vida diferente de como esse aluno tem sem o auxílio de um profissional. Nesse sentido, Kubo afirma que:

Caso o professor não o auxilie, não ensine tal maneira de agir perante as circunstâncias com que se defrontará, o aluno provavelmente demorará muito tempo e terá um custo muito alto até descobrir como estabelecer uma relação melhor com as circunstâncias com que se defronta ou defrontará. (KUBO, 2001, p.9).

De acordo com cada objetivo de ensino, o aluno deveria estar apto a realizar um tipo de comportamento, e para isso, são apontados, pela autora três componentes importantes nos quais viverá o aluno: a situação problema com a qual ele se defrontará; o desempenho perante essa situação e a mudança com a situação problema para a sociedade e a si próprio. Diante do exposto, existe a necessidade, por parte de quem ensina, de investigar cada um desses componentes para que se possa decidir quais objetivos constituirão seu ensino e da mesma maneira os procedimentos adotados para planejar e “realizar o ensino ou as interações que vai desenvolver com os alunos”. (KUBO, 2001, p.10).

As exigências que surgem relacionadas ao papel do conhecimento no processo (ou no comportamento) de ensinar para que de fato aconteça a aprendizagem de outra pessoa, fazem com que o professor busque, por meio de observações, aspectos da realidade que ele necessita levar em consideração para desenvolver um trabalho de ensino e assim orientar suas decisões e atividades como educador. Kubo (2001, p.11) atenua que “o conhecimento existente e as situações que constituem a realidade dos alunos são as fontes para descobrir cada um desses aspectos e cada uma das características deles”. Desse modo:

[..] fica mais claro porque há uma estreita ligação entre “ensinar” e “aprender” e como se dá a relação de interdependência entre essas duas classes de fenômenos.

Também fica mais claro porquê e como elas se relacionam com “objetivos de ensino” (ou comportamentos-objetivo, como parece ser mais apropriado). Se os comportamentos-objetivo definem o que deve ser “aprendido”, eles são o foco de análise desses dois eventos. São, também, o elo de ligação mais importante entre “ensinar” e “aprender”. (KUBO, 2001, p.12).

Com a reflexão de Kubo (2001, p.1) “o processo ensino-aprendizagem é um nome para um complexo sistema de interações comportamentais entre professores e alunos”. Dessa maneira o foco de análise entre o ensinar e o aprender devem ser os comportamentos-objetivo, pois eles definem o que deve ser aprendido, já que esse é o elo mais importante entre ensinar e aprender. Nessa visão, o ensino requer objetivos para os quais o aprendiz possa apresentar novos comportamentos e tais objetivos são conduzidos pela ação do professor como exemplificado no quadro a seguir.

QUADRO 2 - Componentes do comportamento “ensinar” explicitando características desses componentes e partes da sequência de ações que um professor precisa apresentar para “desenvolver ensino-aprendizagem”

COMPORTAMENTO DE ENSINAR		
Características da situação antecedente	Características das classes de respostas do organismo	Características dos produtos ou dos resultados das classes de respostas do organismo
<ul style="list-style-type: none"> - situação-problema para o organismo ou para a sociedade com a qual o organismo se relaciona - características gerais do organismo: físicas, repertório, interesses... - recursos disponíveis para o organismo lidar com a situação-problema - prejuízos ou sofrimento resultantes da situação problema e do desempenho do organismo diante da situação-problema - (...) - recursos de ensino existentes: materiais, tempo, técnicas, ambientes... - (...) 	<ul style="list-style-type: none"> - descrever as situações problema existentes nos ambientes nos quais o aprendiz vai atuar - (...) - propor os comportamentos significativos que deverão constituir os objetivos de ensino - explicitar as aprendizagens necessárias para a consecução dos comportamentos-objetivo - (...) - dispor as condições e os meios de ensino para desenvolver a aprendizagem dos comportamentos-objetivo - (...) 	<ul style="list-style-type: none"> - “aprendiz” apto a apresentar condutas para a solução das situações-problema da comunidade - situações-problema das comunidades resolvidas ou atenuadas - diminuição do montante de problemas sociais - alta probabilidade de o aprendiz voltar a apresentar comportamentos iguais ou semelhantes perante situações equivalentes ou similares - satisfação e autoconfiança (do “aprendiz”) - melhoria na qualidade das interações sociais na comunidade - (...) - novos comportamentos (objetivos) com alta probabilidade de generalização - (...)

FONTE: Extraído de: Kubo (2001, p.12).

Os aspectos da situação antecedente que compõem o comportamento de ensinar e aprender necessitam ser considerados pelo professor ao ensinar, advoga Kubo (2001), pois suas ações sofrem influências dos tipos de características dos alunos tais como: idade, características físicas, biológicas, habilidades que já desenvolveram interesse, etc. As

estratégias, procedimentos e materiais necessários para a organização do programa de ensino assim como a decisão sobre os objetivos e sobre as aprendizagens intermediárias para chegar a atingir tais objetivos, são todos orientados pelos aspectos das situações antecedentes que compõem o comportamento, assim como os recursos de ensino existentes.

Ninguém poderia afirmar, assim, que ensinou e o aluno não aprendeu, pois ensinar nesse ponto de vista, não se constitui apenas na intenção do professor ou seu objetivo ou ainda a descrição do que ele faz em sala de aula, mas sim da relação entre o que o professor faz e o aprendizado do aluno.

Na percepção de Freire (1996), quem ensina, ensina algo a alguém, e do ponto de vista gramatical como verbo transitivo ensinar requer complemento a alguma coisa ou quem. Para o autor, os conhecimentos não podem ser simplesmente transferidos, pressupondo-se que o educador tenha experiência da produção de certos saberes podendo simplesmente transmitir. A verdadeira aprendizagem acontece através da reconstrução dos saberes quando os alunos podem ir se transformando nos reais sujeitos da construção de saberes. “Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos”. (FREIRE, 1996, p.13).

Nesse mesmo aspecto, relatando o ensinar e o aprender como comportamentos, Kubo (2001) compreende que enquanto o comportamento do ensinar estaria para o professor, o de aprender estaria para o aluno, sendo esse último resultado das relações e do desempenho que o aluno tem com o meio a partir do ensinar.

Mesmo proposições de origem diversa do que a da Análise do Comportamento, concordam que não é apenas o que o aluno faz, mas suas relações com seu meio que evidenciam o que, de fato ele está produzindo de transformações nesse meio. Nesse sentido, o que aluno conseguirá fazer com seu meio é o que evidenciará a ocorrência de aprendizagem. (KUBO, 2001, p.6).

Na densidade das práticas pedagógicas, ocorrem as aprendizagens tecidas com o outro, na escola ou em qualquer lugar em que seja construído um clima propício como um constante exercício de todos que participam do processo de ensino e de aprendizagem, relata Suanno J.H. (2013), considerando que as aprendizagens ocorrem o tempo todo e em todo lugar.

No que tange ao significado da palavra aprender, (CUNHA, 1986, p.60 apud ALVES, 2015, p.842), apresenta como “raiz etimológica ‘aprender’: adquirir conhecimento, do Latim *apprehendere*, mesma origem de apreender = apropriar-se, segurar, prender, compreender”. Nesse sentido, para essa elucidação, segundo (HARPER, 2012 apud ALVES,

2015, p.842), aprender é “agarrar na mente para tomar posse de, segure”. Nesse âmbito, a busca pela compreensão mais precisa da palavra não descarta nenhum dos significados, pois ambos na língua portuguesa podem ser atribuídos como sinônimos ou ainda complementares.

Segundo (ALVES, 2015, p.842), “para que haja mudança de comportamento, é necessário que haja um novo acoplamento, um novo modo de ressignificar, mesmo que mínimo, do que é percebido”, apesar da autora não pontuar que o aprendizado possa ser comportamental. É preciso destacar que se faz necessário ter uma visão mais aprimorada do que é aprender, é preciso compreender como o outro aprende. Deste modo, o ensino e a aprendizagem tornam-se uma via de mão dupla na qual nem sempre o ensinar e o aprender possam andar juntos.

Os conceitos cotidianos trazidos do meio social e de casa certamente que tendem a influenciar na aprendizagem de cada indivíduo, visto que acontece uma relação entre esses indivíduos e as práticas socioculturais. Assim, tanto o êxito da aprendizagem ou o seu insucesso não estão relacionados apenas ao desempenho escolar e às práticas das quais os alunos participam na escola, mas também sob outras relações no ambiente ao qual cada um está inserido. Libâneo enfoca que:

[...] crianças e jovens estão na escola para adquirir competências para a vida adulta, como ler e escrever, contar, etc., de modo que o papel da escola é integrar os conceitos científicos com os conceitos cotidianos trazidos de casa e do meio social, elevando os conceitos cotidianos a um patamar mais elevado de desenvolvimento cognitivo. (LIBÂNEO, 2014, p.15).

A integração de conceitos cotidianos prévios trazidos pelos alunos de casa e do meio social com os conceitos científicos é papel da escola, sem dúvida, propiciando a elevação do desenvolvimento cognitivo de cada um. Nesse sentido, as práticas pedagógicas fazem parte desse processo, pois há uma estreita relação entre o ensinar e o aprender.

Por meio da teoria histórico-cultural, segundo Libâneo (2014, p.9) é possível “compreender a didática como um conhecimento que busca a unidade entre o ensino e aprendizagem”. Inclusive, na tradição do pensamento de Vigotski e seguidores, já foi considerado que as palavras ensino e aprendizagem são complementares na educação. Dessa forma, essa unidade enfoca uma articulação, um entrelaçamento como ações recíprocas, que não independem e intencionalmente possuem relação com o processo de conhecimento. Assim, o autor pontua que:

[...] a didática tem como especificidade epistemológica o processo instrucional que orienta e assegura a unidade entre o aprender e o ensinar na relação com um saber, em situações contextualizadas, nas quais o aluno é orientado em sua atividade autônoma pelos adultos e colegas para apropriação dos produtos da experiência humana na cultura e na ciência, visando o desenvolvimento humano. Este processo é, também, designado mediação didática, isto é, mediação das relações do aluno com os objetos de conhecimento (processo de ensino-aprendizagem), em contextos sociais e culturais concretos, em que se articulam o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento. (LIBÂNEO, 2014, p.9).

A mediação didática das relações entre o aluno com os objetos de conhecimento, é uma especificidade da didática, a fim de que se promova a relação com o saber. Deste modo, isso pode acontecer não só pela orientação de um professor, mas também de colegas chegando ao processo denominado pelo autor como processo de ensino-aprendizagem.

Nessa articulação, entre o ensino e aprendizagem é que podemos reconhecer a intencionalidade, isto é, uma mediação acontece pela intencionalidade. Quando Franco (2015) fala sobre a concretização das tentativas desse processo, o de ensinar e aprender, ela afirma que se planeja na intencionalidade do aprendiz do aluno, e que esse processo ocorre por meio das práticas pedagógicas, sendo elas, por sua vez, carregadas de intencionalidade. Então, mesmo que, para a autora, o ensino não tenha correlação direta com a aprendizagem, percebe-se que ambos são complementares na esfera educacional, não existindo assim ensino sem aprendizagem.

No ensino escolar, de acordo com Franco (2015), potencializam-se os múltiplos ensinamentos que estão presentes na vida das pessoas e que por meio deles ocorrem as aprendizagens. Tal potencialização, ocorre através das práticas pedagógicas que se configuram pela intencionalidade, mesmo que não possa controlar todas as possibilidades de aprendizagens que possam cercar um aluno. De tal maneira que a intencionalidade e reflexão sobre a ação da prática pedagógica são conseqüentes de expectativas educacionais geradas para concretizar tal prática.

Freire, já pontuava (1996, p.12), que “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”. Assim o homem histórica e socialmente constituído percebeu que podia construir caminhos e métodos de ensinar, assim aprender precedeu ensinar ou, na experiência de aprender misturou-se o ensinar.

Nessa visão, o autor propõe uma conformidade entre o ensinar e o aprender com uma prática emancipadora, na qual o ensinar não é transmitir conhecimento, visto que esse

processo requer consciência de um ser humano inacabado, possibilitando uma intensa reflexão dessa relação a qual chamamos de ensino e aprendizagem.

[...] É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p.12).

Uma prática pedagógica se caracteriza na mediação com o outro ou outros, nas considerações de Franco (2015). Essa mediação a partir do espaço que o outro ou outros oferecem é que gera as possibilidades podendo ser de resistência ou reverberação. A pedagogia se faz prática e habita entre nós por resistências, desistências e insistências. A abrangência da pedagogia é que pode favorecer a compreensão da resistência, pois apresenta intencionalidade e amplitude em seus projetos.

Portanto, as práticas podem funcionar como espaço de resistência e também de reverberação de múltiplas dominações. Trata-se de um espaço eivado de contradições. As práticas pedagógicas revelam o outro da relação educativa. O outro pode/deve, muitas vezes, resistir e não entrar no jogo proposto pela prática pedagógica. No entanto, a compreensão/enfrentamento dessas resistências configuram à pedagogia um papel fundamental. Por entre resistências, desistências e insistências, a pedagogia se faz prática e habita entre nós. (FRANCO, 2015, p.603).

Nessa ótica, uma prática da didática é uma prática pedagógica. As aprendizagens assim ocorrem nos espaços e nos ensinamentos múltiplos. Quando as práticas pedagógicas são intencionais e reflexivas podem tomar o caráter de práxis com o propósito transformador da condição humana através do ato educativo.

Diante dessa construção de conceitos a respeito da didática, no âmbito da prática pedagógica, do ensino e da aprendizagem, essa pesquisa se propõe a considerar que ambas necessitam de um docente reflexivo em sua ação o que a torna intencional. Para tanto, acredita-se que o docente passe a se tornar um pesquisador de sua própria prática. Nessa visão, a didática estaria situada como parte da prática docente ou pedagógica como nos apontou Franco (2015), quando menciona uma abrangência menor da didática dentro da pedagogia, focando-se mais nos saberes escolares. Mas também executaria um papel condutor como nos apontou Libâneo (2014), quando menciona que esta didática estaria pautando-se nos processos de ensino e de aprendizagem. Ambos os conceitos se complementam a fim de que o docente possa articular sua prática pedagógica com mais intencionalidade no processo

de ensino e de aprendizagem. Ao possuir tais saberes, o docente pode se guiar por ter uma aplicabilidade mais reflexiva de uma metodologia, e nessa condução propor um diferencial no processo ao ajudar seus alunos ‘para a’ e ‘na construção’ do seu próprio conhecimento.

Contudo, não se pode desconsiderar que a docência exista sem a discência, como arguiu Freire (1996), o ensinar e o aprender são práticas emancipadoras. Aquele que ensina aprende e vice-versa, podendo se construir uma melhor relação de aprendizado entre ambos. Com a proposta de uma prática pedagógica mais emancipadora e reflexiva, essa passa também a ser considerada como práxis.

3.2.3 Práxis na Alfabetização

Diante do que o estudo mostrou a respeito da prática pedagógica, passou-se à compreensão de que existe a necessidade de um pensamento mais dialógico e reflexivo que envolva essa prática. Tal pensamento, de acordo com Franco (2015, p.605), pode conduzir para uma “transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens”. Dessa maneira, faz-se necessário uma estruturação pautada em maior criticidade na prática pedagógica, levando assim a uma práxis, termo que será mais amplamente discutido posteriormente.

A possibilidade dessa estruturação crítica, na visão de Libâneo (2013, p.24), dá-se de acordo com “opções sociais e políticas referentes ao papel da educação em um determinado sistema de relações sociais”, nesse sentido o autor advoga que:

O caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade com que propósitos. (LIBÂNEO, 2013, p.24).

A orientação e a formulação de objetivos traçados pela pedagogia de acordo com os critérios do tipo de homem e mulher que cada sociedade tem como propósito sem dúvida resultam na metodologia e viabiliza as práticas pedagógicas para tais finalidades sociais. Logo, torna-se indispensável compreender a relação entre educação escolar, Pedagogia e ensino. De acordo com Libâneo (2013, p.24), seria “a educação escolar manifestação peculiar do processo educativo global, pedagogia como determinação do rumo desse processo em suas finalidades e meios de ação; o ensino como campo específico da instrução e educação

escolar”. Assim vê-se nesse contexto uma ínfima relação desses aspectos e a formação de cada sociedade.

O papel da educação dentro de cada contexto social pode caracterizar e direcionar a prática pedagógica, contudo, tanto para Franco (2015) quanto para Libâneo (2013), existe a necessidade de essa prática ser reflexiva com caráter de intencionalidade na ação. Compreende-se, assim, que há sempre uma direção, embora, possa-se não “perceber” reflexivamente isto, criticamente. Todavia uma prática intencional planejada que dirige e dá sentido à ação é o que constitui a práxis.

O termo práxis, para Pio (et al. 2015, p.2), faz um apontamento que relaciona a unidade de atividades que produz historicamente o homem tais como: objeto e sujeito, espírito e matéria, mundo e homem, teoria e prática. Observada pela ótica ontológica a práxis “é o elemento essencial na constituição do ser humano”, pois por meio da prática sobre a natureza, o homem se forma e se transforma a partir de práticas sociais diversas. Nesse sentido com manifestações individuais e coletivas, a práxis pode ser apresentada a partir de várias formas, tais como o trabalho, o saber, a educação, a política, dentre outros, possibilitando a crítica e a transcendência na ótica histórica e social. Pio (et al. 2015) ainda aponta, que a prática e a teoria são interligadas, interdependentes e a práxis é quem as complementa. Ele relata que a práxis segundo Konder (1992) é:

[...] a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (KONDER, 1992, p.115 apud PIO et al., 2015, p.5).

Como já mencionado antes, é preciso retomar a consideração de que existe um movimento entre a ação e a teoria que retorna à ação propondo uma dialética constante entre ambas, não concebendo nem teoria nem ação por si só como práxis, representando uma atividade material e transformadora. De acordo com Vásquez (2007, apud PIO et al., 2015), a teoria por si só não representa a práxis, pois não corresponde a uma prática de verificação, nem tão pouco a prática sem teoria porque ela se torna vazia.

Dentro desse contexto, o professor pode conduzir o processo de ensino e aprendizagem tendo a clareza da práxis que resulta desse constante movimento de reflexão da teoria para sua prática voltando à teoria para reconduzir sua prática. Para Giaretton e Szymansky (2013, p.4), com uma práxis organizada e direcionada o professor pode

possibilitar uma “efetiva apropriação das objetivações humanas, sistematizadas por meio dos conteúdos científicos”.

As descrições que se fazem das atividades dos professores, de acordo com Caldeira e Zaidan (2013, p.29), muitas vezes não são capazes de captar a realidade para uma compreensão da ação docente. O autor afirma que isso decorre por “desconsiderarem conceitualmente as características do comportamento e do pensamento cotidianos”. Dessa maneira, a análise do cotidiano necessita ultrapassar o olhar que veja a aparência e captar a essência da própria ação docente nessa análise, por isso é:

[...] importante considerar que a aula, embora aconteça em um espaço e tempo determinados, é antecedida e sucedida por outros espaços e ações a que pertencem: a formação docente e discente, o trabalho de planejamento, a avaliação, a cultura do professor e dos alunos, seus valores, dentre outros. Assim, para analisar a ação docente é necessário considerá-la como práxis, uma vez que supõe uma intencionalidade por parte do professor. E é também importante considerar que essa intencionalidade é percebida pelo professor de maneira contraditória, alicerçada numa experiência docente de caráter pragmático, com objetivos imediatos. (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p.29).

Caldeira e Zaidan revelam que muitas coisas necessitam ser observadas e levadas em consideração em uma aula, sucedida por outros atenuantes, mesmo que ela seja em um determinado espaço e tempo, supõe-se uma intencionalidade, sendo necessário assim para analisar e considerá-la como práxis.

Através da reflexão, o homem é capaz de perceber-se e perceber seu caminho, contudo segundo Franco (2015, p.606), “só a dialética do próprio movimento transforma o futuro e essa dialética carrega a essencialidade do ato educativo: intencionalidade coletivamente organizada e em contínuo ajuste de caminhos e práticas”. Nesse sentido, a práxis com seu movimento de reflexão na ação e reflexão com intencionalidade permite ao homem transcendê-las e reorganizá-las e conformar suas condições de existência. Do mesmo jeito acontece nas práticas pedagógicas quando se organizam intencionalmente perpassando pela práxis a fim de que os sujeitos envolvidos possam construir seus conhecimentos.

Portanto, só a ação docente, realizada como prática social pode produzir saberes, saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social, ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino. (FRANCO, 2015, p.607).

A ação docente como prática pedagógica quando se pauta na intencionalidade requer a práxis, fazendo da pedagogia também uma prática autêntica em sua totalidade, ou seja,

promove uma experiência total não só pedagógica, mas ética, moral, política, estética, ideológica. Dessa forma amplia as dinâmicas do processo de ensino e de aprendizagem, isto é, indo além das paredes da escola ou de qualquer ambiente de ensino.

A práxis pode atuar como um forte contribuinte na construção do pensamento crítico não só por parte daquele que atua com o ensino, mas também para aquele que aprende através da ação consciente e participativa da prática pedagógica.

Franco (2015, p.605) estabelece uma diferença entre prática docente e prática pedagógica, afirmando que uma prática docente para vir a se tornar uma prática pedagógica, necessita de dois movimentos: “o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas”. Dessa maneira, pode-se compreender que:

[...] uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades. Configura-se sempre como uma ação consciente e participativa. (FRANCO, 2015, p.605).

Nessa condução, um professor pode ou não exercitar sua prática docente, levando-a assim a um caminho reflexivo ou não, em que tenha um despertar consciente das intencionalidades que presidem sua prática e esse movimento consciente na intencionalidade configura a práxis.

Doravante, Libâneo (2013, p.13), pontua que o “trabalho docente é uma das modalidades específicas da prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade”. Para o autor, a prática educativa é a educação, um fenômeno social e universal, assim, para a existência e funcionamento de todas as sociedades é uma atividade humana necessária. Nesse contexto, a intencionalidade é uma consciência que o educador tem quanto aos objetivos e tarefas a serem cumpridas. Segundo Libâneo (2013), essa ação consciente é que projeta a intencionalidade da prática docente, ou seja, para o autor a prática educativa pode ser intencional ou não intencional, formal ou não formal, escolares ou extraescolares, mas se interpenetram.

Outro aspecto que Franco (2015, p.606) faz alusão, é que as práticas pedagógicas “caminham por entre resistências e desistências, em uma perspectiva dialética, pulsional, totalizante”. A autora diz que o professor necessita trabalhar com contradições em suas práticas que impõem força, atitude e decisão, além de um comportamento compromissado e atuante. Essa resistência, de acordo com Franco, é estabelecida naturalmente nas práticas

pedagógicas, pois não são lineares as lógicas de ensinar e aprendê-las, pois antes de tudo “se embatem, que se contradizem e que se fundem em alguns momentos”. Trabalhar no ensino requer que o docente estabeleça organização de metas, conteúdos e até de aprendizagem, colocando-se o docente na posição daquele que está ali para ensinar e o discente para aprender.

As práticas impõem posicionamento, atitude, força e decisão. Fundamentalmente, é exigido do professor trabalhar com as contradições. Como está o professor preparado para tal? A ausência da reflexão, o tecnicismo exagerado, as desconsiderações aos processos de contradição e de diálogo podem resultar em espaços de engessamento das capacidades de discutir/propor/mediar concepções didáticas. A ausência do espaço pedagógico pode significar o crescimento de espaço de dificuldade ao diálogo. (FRANCO, 2015, p.606).

Nesse aspecto, pode-se questionar se a formação do professor o prepara para esse momento. Existe, contudo, a necessidade de uma formação que contraponha a ausência de reflexão e o tecnicismo exagerado, pois tais fatores podem acabar por um engessamento das capacidades de discutir/ propor/mediar concepções didáticas, de acordo com a autora.

Quando um professor é formado de modo não reflexivo, não dialógico, desconhecendo os mecanismos e movimentos da práxis, ele não saberá potencializar as circunstâncias que estão postas à prática. Ele desistirá e replicará fazeres. O sujeito professor precisa ser dialogante, crítico e reflexivo. Ter consciência das intencionalidades que presidem sua prática. (FRANCO, 2015, p.607).

Faz- se necessário assim, que o professor em suas práticas pedagógicas tenha muita clareza de como elas podem ser conduzidas de maneira reflexiva e dialógica pautadas no uso dinâmico e significativo da práxis, “de forma a poder compreender as teorias implícitas que permeiam as ações do coletivo de alunos”, (FRANCO, 2015, p.608). A autora coloca a práxis como essência para a prática pedagógica conduzindo, dessa forma a reflexão que o planejamento, assim como, os demais processos que acompanham as práticas pedagógicas estão todos contidos na intencionalidade da práxis que, por sua vez, está nas práticas pedagógicas.

As práticas pedagógicas incluem desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem até caminhar no meio de processos que ocorrem para além dela, de forma a garantir o ensino de conteúdos e de atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, através desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. (FRANCO, 2015, p.608).

Outro aspecto considerado pela autora, é que “as práticas pedagógicas trabalham com e na historicidade, implicam tomadas de decisões; de posições e se transformam pelas contradições” (FRANCO, 2015, p.607). Diante do exposto, não se pode ter uma visão ingênua da realidade, caso contrário, não se poderia ver aquilo que é imprevisível, emergir o emergente, dar espaço para o novo.

Assim, as práticas pedagógicas serão, a cada momento, expressão do momento e das circunstâncias atuais. Serão sínteses provisórias que se organizam no processo de ensino. As situações de educação estão sempre sujeitas a circunstâncias imprevistas, não planejadas e, dessa forma, os imprevistos acabam redirecionando o processo e, muitas vezes, permitindo uma reconfiguração da situação educativa. (FRANCO, 2015, p.608).

A educação como prática social é inconclusa em seu processo histórico, assim desconsiderar sua história e circunstâncias na prática pedagógica é suprimir a ação dos homens que podem construí-la.

A partir de ações conscientes, é possível que o homem possa transformar seu meio e transformar-se, assim não é diferente na docência em que uma prática pedagógica arraigada na intencionalidade dos objetivos que deseja esteja buscando estratégias para melhor aplicar essa intencionalidade. Tais estratégias, certamente, perpassem pela formação teórica de cada um associadas ao currículo pré-estabelecido, que com uso da didática estabelecem os objetivos e modos de concepção das atividades na escola e em sala de aula. Em vista disso, a prática pedagógica requer a reflexão na ação associando-se na intencionalidade da ação, que gera a práxis constituindo assim a prática pedagógica.

Figura 1- Reflexão na Ação

FONTE: Autora (2020).

Dessa maneira, a intencionalidade na prática pedagógica proporciona um diálogo entre teoria e prática, que através de uma reflexão na ação gera uma práxis, assim a prática pedagógica pode se eximir de um engessamento, promovendo um constante movimento nessa ação docente.

Por conseguinte, uma prática pedagógica não pode ser descrita apenas pelas informações que estariam expressas em um planejamento quando um professor considera a possibilidade de uma ação reflexiva que pode transformar a teoria que o determina. Essa nova compreensão de prática permite que o professor e qualquer outro indivíduo que faça uso da práxis, reconsiderem sua maneira de pensar, agir, exercendo nova prática, pautada de juízo e crítica. Freire (1996, p.12) pontua que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Assim sendo, as práticas pedagógicas são grandes aliadas no processo de ensino e de aprendizagem para que o sujeito possa construir seus conhecimentos. Nesse olhar, o ser humano é ao mesmo tempo sujeito de sua própria construção e do mundo, segundo Petraglia (1995, p.13). Entretanto, uma prática sem consciência crítica, autonomia e empoderamento dos docentes pode fazer toda a diferença no rumo dessas práticas, podendo caminhar na direção da domesticação ou da emancipação, de acordo com Franco (2015, p.612). Mas o questionamento que se gera com essas reflexões é que se a maioria dos professores “formados dentro dos pressupostos de uma racionalidade técnica saberão reconstruir a epistemologia que

rege suas práticas e transformar-se em sujeitos de nova concepção de prática”. O que, certamente, nos remete a outro questionamento, o de que a formação de um professor/docente interfere diretamente em sua prática.

Defendendo que a formação seja pautada em um pensamento reflexivo, Silva e Granemann (2017) aponta que:

Em relação ao pensamento reflexivo é possível dizer que consiste numa sequência ordenada, consecutiva e engendrada de ideias, o ato de refletir ocorre por meio de um processo autônomo, sendo uma volta da consciência e do espírito sobre si mesmo, portanto, é necessária a conscientização da necessidade de internalização do conhecimento, a partir da formação inicial do profissional, na busca constante de aprimoramento, aliada à responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento cognitivo. (SILVA; GRANEMANN, 2017, p.66).

Mediante o exposto, considera-se que uma formação pautada na criticidade sem dúvida apresenta influências para uma prática também pautada na criticidade. Nesse sentido, pode-se considerar a própria reforma educacional que previa mudança na identidade do professor passando a formação que antes era de nível médio com exigência pra nível superior. De acordo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.275), a mudança que poderia trazer inovações mostrou uma contradição no que estava previsto no discurso sobre a importância da educação e acabou promovendo um aligeiramento na formação docente.

A formação docente necessita ser pensada tanto pelas instâncias políticas como pela ótica do próprio profissional que necessita se manter “atualizado” por assim dizer nas emergentes concepções que traz a sociedade. Freire (1996), já mencionava o “falso sujeito” da formação como sendo aquele que se tornara objeto na experiência de sua formação, apenas recebendo conhecimentos acumulados e não sujeito em sua própria construção de conhecimentos. O autor, esclarece que alguns saberes são essenciais à prática docente tanto aos educadores críticos progressistas quanto aos conservadores. Assim considera-se que tais saberes necessitam ser discutidos na formação desse docente tornando mister o repensar e reformar o pensamento.

3.2.4 Formação do professor

Diante de todo o exposto, passa-se a considerar o papel do professor no exercício da prática pedagógica. Para o exercício da docência, é preciso reportar de que como em qualquer outra profissão, o docente possui um conhecimento teórico sobre sua prática. Esse

conhecimento, por sua vez, é adquirido nos cursos pelos quais o docente tenha passado para sua formação. Assim, refletir um pouco sobre essa formação, ajuda a compreender melhor o papel do docente diante de sua prática pedagógica. De acordo com Libâneo (2014), a Didática como parte da Pedagogia como ciência, possui um papel muito importante na formação docente. Como se discutiu em sessão anterior, a didática oferece subsídios para que a prática pedagógica possa ser efetivada. O autor ainda afirma que:

Nesse entendimento a Didática se caracteriza como mediação entre as bases teóricas científicas da educação escolar e prática docente. Ela opera como que uma ponte entre “o que” e o “como” do processo pedagógico escolar. A teoria pedagógica orienta a ação educativa escolar mediante objetivos, conteúdos e tarefas da formação cultural e científica, tendo em vista exigências sociais concretas, por sua vez a ação educativa somente pode realizar-se pela atividade prática do professor de modo que as situações didáticas concretas requerem o “como” da intervenção pedagógica. (LIBÂNEO, 2013, p.28).

Nesse sentido, a teoria pedagógica procede com um papel orientador para a prática pedagógica, já a didática, age como mediadora entre a teoria e prática podendo oferecer os suportes necessários para o trabalho docente. Ao respaldar a formação teórica e prática do profissional, o autor menciona que a didática é indispensável para a formação docente, pois nela o docente pode encontrar uma condução para o processo de ensinar.

Mesmo que muitos considerem o gosto pela profissão docente satisfatória e ainda que afirmem que a experiência ajude no desempenho profissional, Libâneo (2013, p.28) atenua que “o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional” e, conseqüentemente, a aquisição por parte docente de base para pensar sua prática aprimorando sempre mais a qualidade do seu trabalho.

Franco (2015) pontua que existe a necessidade de que os docentes tenham consciência das intencionalidades que presidem sua prática, assim os saberes pedagógicos são aqueles que permitem ao professor a compreensão e leitura das práticas. A autora ainda advoga, que nesse sentido, o sujeito pode se apresentar com mais condições de dialogar diante da prática que se conduz. Nessa visão, o conhecimento pode ser construído a partir desses saberes, assim a ação docente realizada como prática social pode produzir saberes que possibilitem aos sujeitos “construir conhecimentos sobre a condução, a criação e a transformação dessas mesmas práticas” (FRANCO, 2015, p.607). Para tanto, é necessário saber qual direção tomar, fazendo-se necessário refletir sobre a formação do docente, pois ela o ajudará a se direcionar com mais exatidão. Mediante a isso, a autora advoga que:

A grande dificuldade em formação aos professores é que, se quisermos ter bons professores, teremos de formá-los como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, ações e saberes sobre a prática. Não basta fazer uma aula; é preciso saber porque tal aula se desenvolveu daquele jeito e naquelas condições: ou seja, é preciso a compreensão e leitura da práxis. Quando um professor é formado de modo não reflexivo, não dialógico, desconhecendo os mecanismos e movimentos da práxis, ele não saberá potencializar as circunstâncias que estão postas à prática. Ele desistirá e replicará fazeres. O sujeito professor precisa ser dialogante, crítico e reflexivo. Ter consciência das intencionalidades que presidem sua prática. (FRANCO, 2015, p.607).

A consciência da intencionalidade de uma aula leva o docente a uma maior criticidade do próprio trabalho, tornando-se esse por sua vez mais reflexivo, e nesse movimento como já discutido, anteriormente, faz-se a práxis. Imbert (2003, p.27 apud FRANCO, 2015, p.607) diz que “o movimento em direção ao saber e à consciência do formador não é outro senão o movimento de apropriação de si mesmo”.

Pio (et al., 2015, p.9) defende que existe ainda uma necessidade de maior aproximação entre os centros de formação e as escolas. Não se trata apenas de falar de uma política de formação, isto é, desconsiderando que a formação do professor também diz respeito a toda uma sociedade. Nessa visão, o espaço entre a teorização oferecida nas instituições de ensino superior (IES) necessita de mais aproximação com a prática exercida nas escolas. Entretanto, essas demandas são de caráter das políticas públicas, remetendo-se ao que já discutido sobre a educação estar intimamente relacionada aos desígnios de uma sociedade.

Para Sá (2000, p.8), a formação docente deve acontecer nas universidades, pois só elas por meio das “atividades de pesquisa ensino e extensão podem garantir as devidas condições acadêmico-científicas para uma formação de qualidade”. O autor pontua que a educação é um fenômeno humano exigindo por parte da Pedagogia a elaboração de um discurso próprio, além de “categorias específicas de análise do fenômeno educativo a partir das contribuições de outras ciências que se debruçam sobre os processos de formação humana”. (SÁ, 2008, p.3).

Nesse viés, contempla-se que a formação inicial do docente/professor necessita acontecer nas universidades e a formação continuada em instituições mantenedoras ou Secretarias de Educação preparadas para tal. Com relação à produção de conhecimentos específicos da Pedagogia, não se pode confundir com os discursos de outras disciplinas que oferecem apoio a essa ciência. Essas disciplinas são: a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, e a Economia dentre outras. Desta forma é preciso considerar que a Pedagogia é uma ciência

capaz de contribuir ricamente para uma formação acadêmica aos docentes/professores de acordo com os propósitos de cada sociedade.

Para Libâneo (2013, p.26), “a formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino”. Nesse âmbito, essa formação apresenta duas dimensões: teórico-científica e a técnico-prática. A dimensão teórico-científica proporciona na formação acadêmica do docente, também de acordo com o autor, especializar-se em pedagogia e ainda poder contar com conhecimentos da Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia. Nesse sentido, reporta-se a uma visão que inclui a Didática e as metodologias mais práticas das matérias visando à preparação profissional específica para a docência apresentando-se assim, a dimensão técnico-prática.

De acordo com Freire (1996), a formação docente tem uma estreita relação com o ser, é preciso reconhecer e perceber as emoções e sensibilidades, pois a formação é vista como um todo do ser docente e não só como uma participação de teoria, assim:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p.20).

Para um desempenho do professor considerado satisfatório do professor não se pode pautar apenas em sua vocação natural, ou ainda na prática acentuada de longos anos de profissão que esse possa vir a ter. Os exercícios da criticidade por parte do docente, sua formação e as políticas públicas voltadas para o aprimorando dessa formação podem resultar numa prática pedagógica mais satisfatória. Entretanto, em qual ou quais aspectos está pautado essa prática pedagógica mais satisfatória pode ser um questionamento, como por exemplo, o aprendizado por parte dos alunos de conhecimentos de conteúdos pré-estabelecidos armazenados ao longo dos anos pela humanidade.

Não podemos excluir dessa discussão que a prática pedagógica esteja isenta de ideologias, pois as políticas públicas que definem a formação do profissional do magistério assim como o apoio financeiro e diretrizes estabelecidas, dentre outros, passam a apresentar estreita relação com essa formação. Segundo o filósofo Werner (1989), a conservação e a transmissão da peculiaridade da comunidade humana acontecem por meio da educação como

princípio. Dessa forma, todo povo sente-se naturalmente inclinado a essa prática ao atingir certo grau de desenvolvimento. Assim, a educação participa na vida e no crescimento da sociedade “[...] tanto no seu destino exterior, como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual” (WERNER, 1989, p.4).

Durante as reflexões sobre os preâmbulos da educação no Brasil, foi possível perceber que o processo de transformação que a educação passou no país, acompanhava as mudanças nas esferas sociopolíticas e econômicas também. Isto é nenhuma mudança aconteceu isolada. Werner (1989) reflete sobre essa relação ao mencionar a educação como participante na vida e no crescimento da sociedade. Ora, se a educação participa da vida e do crescimento da sociedade, a vida e o crescimento da sociedade passam a depender dessa educação que necessita por sua vez do incentivo e apoio dessa sociedade, pois antes de tudo a educação como afirma o autor “não é individual, mas pertence por essência à comunidade”. (WERNER, 1989, p. 3).

Contudo, de acordo com Libâneo (2014, p.14), “Na prática escolar, são mantidos em momentos separados o trabalho com os conteúdos e a atenção aos contextos socioculturais e institucionais nos quais os alunos participam e vivenciam”. Para Morin (2000, p.38), a apresentação dos saberes acontecendo de maneiras separadas no ensino, está rompendo a tessitura da trama do conhecimento. Ele aponta que “há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si”. Dessa forma, é preciso que o sujeito possa reconhecer-se em sua humanidade, e reconhecer também a diversidade cultural inerente a tudo que é humano “situá-lo no universo e não separá-lo dele”. (MORIN, 2000, p.47).

A existência de uma inadequação entre os saberes separados, como relata Morin (2018, p.13), sendo compartimentados entre disciplinas “de fato a hiperespecialização impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui)”. Os desenvolvimentos e os estudos das ciências são feitos de maneiras disciplinares, de modo fragmentado, e isso certamente oculta, ainda de acordo com o autor, “os conjuntos complexos; as interações e retroações entre partes e todo; as entidades multidimensionais e os problemas essenciais”. Além disso, “o retalhamento das disciplinas torna impossível aprender ‘o que é tecido junto’, isto é o complexo segundo o sentido original do termo”. (MORIN, 2018, p.14). Assim, o autor advoga que:

Em vez de corrigir esses desenvolvimentos, nosso sistema de ensino obedece a eles. Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar

as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento. (MORIN, 2018, p.15).

A busca assim como o anseio por mudanças no pensar a educação, tornam-se cada vez mais necessários, isto é, novos caminhos que reconduzam os paradigmas da educação para que os processos de ensino e de aprendizagem possam se concretizar de forma a contemplar as diferentes áreas do conhecimento de maneira integradora. Nesse sentido, visando e valorizando o sujeito como um todo: suas opiniões, tradições, expressões, crenças, espiritualidade, sentimentos dentre outros.

Doravante, é necessário ter cautela nas avaliações sobre o trabalho docente, é preciso considerar a prática pedagógica como um caminho para o processo de ensino e de aprendizagem. Pois, cogita-se que, na maioria das vezes, o professor quer ensinar e o aluno quer aprender, então é por que o aluno, por muitas vezes, não aprende aquilo que o professor quer ensinar, mas somente aquilo que suas experiências lhe ensinam. Então, volta-se à questão da correlação entre ensino e aprendizagem. Para Franco:

Na maioria das vezes, o professor quer ensinar e o aluno quer aprender; mas nem sempre entram em acordo. O aluno, muitas vezes, não aprende aquilo que o professor quer ensinar, mas aquilo que a vida e suas experiências disponibilizam. O professor quer ter a certeza de que o aluno aprendeu o saber ensinado; mas, muitas vezes, o aluno aprendeu outras coisas do saber ensinado. Como disse, não há uma correlação imediata entre ensinar e aprender. (FRANCO, 2015, p.612).

É possível observar que as práticas pedagógicas, ao longo dos anos, acompanham as reflexões sobre educação com a tendência de prosseguir junto com a construção das sociedades e suas mudanças. Dessa maneira pôde-se perceber que existe uma visão ideológica e conseqüentemente também epistemológica de acordo com os apontamentos feitos no percurso da construção do ensino, já discutido no capítulo sobre os preâmbulos da história da educação no país.

Nesse sentido considera-se que algumas abordagens que permeiam a prática pedagógica docente, permitem que o professor faça reflexões sobre sua prática e atue pautando-se na práxis. Nesse contexto, temos a transdisciplinaridade que pode contribuir para repensarmos as práticas docentes de forma que o aluno possa aprender os conhecimentos como um todo complexo e não fragmentado. A seguir será explicada mais essa abordagem.

4 CAMINHOS A CONHECER: UMA PERSPECTIVA ALTERNATIVA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo complexus: o que é tecido junto.

Edgar Morin (2018, p.89)

Para que uma mudança de paradigma possa acontecer, é necessário refletir-se sobre os paradigmas já existentes. Morin (2015, p.54) pontua que, aquilo que afeta o pensamento “afeta ao mesmo tempo a ontologia, a metodologia, a epistemologia, a lógica, e por consequência a prática, a sociedade, a política”. O autor pontua que com a rejeição da ciência clássica ao acidente¹⁷, o individual, o acontecimento e o acaso, a *scienza nuova*, sem destruir as alternativas clássicas, apontam para uma proposta de reencontro e confronto com novas alternativas, que permitem a visão de um ser total em toda sua complexidade. Por meio da ótica de uma rejeição às várias amplitudes e de respostas feitas a um mesmo elemento a metodologia científica tornava-se reducionista e quantitativa controlando e guiando o desenvolvimento do pensamento e ao mesmo tempo, se impossibilitando de desenvolvimento com a rejeição do cosmos e do sujeito.

Baseando-se em conceitos fechados, a Ontologia do Ocidente não promovia comunicação entre as várias possibilidades, provocando a anulação ou repulsão de um conceito pelo outro. Nesse âmbito, a epistemologia “sempre desempenhava um papel verificador do aduaneiro, ou proibidor do policial” (MORIN, 2015, p.54). Nesse contexto, surge a necessidade de mudar o pensamento, como diz o autor “as bases do lançamento do raciocínio”, pontuando ainda que seria mais fácil permanecer com conceitos e premissas simples para as explicações, tornando a mudança ainda mais difícil.

O paradigma simplificador coloca ordem no universo não levando em consideração a relação deste com a outra face do movimento que é a desordem. A consideração de um mundo como máquina perfeita no qual “a ordem absoluta, a imortalidade e a eternidade” eram compreendidas para uma concepção de um mundo que bastasse em si mesmo, necessitava de Deus para explicá-lo. Quando no início do sec. XIX, Laplace argumenta à Napoleão que não

¹⁷ No sentido real da palavra como acontecimento casual, fortuito, inesperado; ocorrência.

necessita da hipótese de pensar “o que faz o senhor de Deus nesse sistema”, promove-se um desequilíbrio do que havia de certeza na concepção do universo e logo uma desintegração, de acordo com Morin (2015).

Segundo Morin (2015, p.68), “a complexidade surge como uma espécie de furo, de confusão, de dificuldade”, assim a contradição não é entendida como um erro, mas sim como uma parte mais aprofundada da realidade e por essa razão não se encontra tradução em nossa lógica. Nessa visão, podemos compreender que toda a incerteza faz parte daquilo que é complexo, mas que nunca teremos o saber total, pois a ordem e desordem estarão sempre presentes cooperando para a vida e organização do universo.

Moraes e Batalloso Navas (2015, p.29), contribuem com essa discussão afirmando que as descobertas científicas do século XX foram “provocadoras de uma grande mutação no estudo ontológico do sujeito e conseqüentemente, no paradigma científico até então professado”. No paradigma clássico quando o sujeito se deparava com alguma contradição no raciocínio, era sinônimo de um erro, pois esse paradigma não concebia a ideia de que dois termos alternativos poderiam ser vistos ao mesmo tempo como antagônicos, mas também complementares. Nesse contexto de auto-organização, de acordo com a autora, passo a passo o pensar foi sendo exercitado, e com auxílio de diferentes autores como Edgar Morin, Basarab Nicolescu, Ilya Prigogine, David Böhm, Humberto Maturana, foi possível o “reativar ou configurar uma estrutura cognitiva de múltiplas e complexas entradas teóricas” (MORAES; BATALLOSO NAVAS, 2015, p.29). Por meio dessa reorganização de pensamento surge o novo paradigma, inicialmente reconhecido como emergente. Logo, com o exercício de um pensamento transdisciplinar percorrendo vários domínios das ciências, pode-se chegar à compreensão “do que entendemos por ontologia complexa, e conseqüentemente, por uma epistemologia da complexidade, nutridora de uma metodologia de natureza transdisciplinar do conhecimento”. (MORAES; BATALLOSO NAVAS, 2015, p.31).

4.1 A TRANSDISCIPLINARIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NOS PROCESSOS EDUCATIVOS

Com premissas de inteiração e uma visão do sujeito como um todo a transdisciplinaridade passa a ser relevante como uma atitude epistemológica atuando “como princípio e como metodologia aberta de construção do conhecimento”, de acordo com Moraes e Batalloso Navas (2015, p.36). O paradigma tradicional vê os objetos separados

independentes dos sujeitos, enquanto que o paradigma transdisciplinar caminha, com outro olhar, percebendo a unidade entre sujeito e objeto. Para a autora, é possível perceber essa unidade que se manifesta na prática humana e também na prática pedagógica, explicando que:

Por exemplo, de imediato sabemos que uma prática pedagógica que não cuida do ser em sua inteireza, em sua totalidade, que não leve em conta as necessidades do sujeito e descontextualiza o conhecimento está, na realidade pautada no paradigma tradicional, na fragmentação da relação sujeito/objeto, e não na natureza complexa e transdisciplinar do conhecimento. (MORAES; BATALLOSO NAVAS, 2015, p.36).

O pensamento deve ser interligado a uma educação complexa capaz de reconhecer cada inteireza humana em que o sujeito aprendente seja inacabado, isto é, agindo sempre como autor de seu próprio conhecimento. Além disso, deve estar inserido, de fato no contexto de sua aprendizagem de uma maneira significativa. Tudo isso, tem trazido constantes inquietações entre os pesquisadores na área da educação.

Pinho e Passos (2018, p.4), descreve que o séc. XXI tem sido um período histórico da humanidade marcado por miséria, guerras e violências, mas também por desafios e mudanças tanto científicas/ tecnológicas como no contexto educacional e suas demandas. Tudo isso, tem uma relação no repensar das práticas educativas, a fim de que sejam criativas e que busquem trilhar o caminho transdisciplinar, complexo e ecoformador. Nessa visão, o ensino necessita romper com paradigmas e se predispor a pautar-se na “dimensão de múltiplos saberes com relações entre si”. Para a autora, existem dois paradigmas que são utilizados pelos docentes e que orientam suas práticas educativas, sendo: “Paradigma Educacional Tradicional e Paradigma Educacional Emergente”.

Com influência do modelo newtoniano-cartesiano, o Paradigma Educacional Tradicional se caracteriza por uma pedagogia linear, na qual a visão do aluno ou sujeito que aprende é de um ser sem luz, digno de aprendizado com práticas impostas, enquanto o professor é destinado a repassar o conhecimento como uma reprodução da verdade absoluta. Nesse paradigma, acontece a fragmentação expressa dos conhecimentos em currículos lineares. Segundo Pinho e Passos (2018, p.5), esse é o paradigma dominante que baseado num modelo de racionalidade teve seu desenvolvimento “nas ciências naturais a partir do conhecimento científico construído desde o século XVI por influência de cientistas como Newton, Darwin, Durkheim, Lavoisier e Adam Smith dentre outros”.

A respeito do Paradigma Educacional Emergente, Pinho e Passos (2018) faz apontamentos de que existe uma visão diferente nos procedimentos metodológicos que passam a pressupor novas formas de diagnóstico para que se possa identificar necessidades

concretas do sujeito aprendente. Nessa linha de pensamento, o aprendente por sua vez, tem acesso a aprender o real com suas múltiplas dimensões. A autora (Idem,2018) concorda com Moraes no sentido de que:

Este novo paradigma científico nos traz a percepção de um mundo holístico, a visão de contexto global, a compreensão sistêmica que enfatiza o todo em vez das partes. É uma visão ecológica que reconhece a interdependência fundamental de uma consciência da unidade da vida, a interdependência de suas múltiplas manifestações, seus ciclos de mudanças e transformações. Enfatiza a consciência do estado de inter-relação interdependência essencial de todos os fenômenos físicos, biológicos, psicológicos, sociais, culturais. E, desta forma, também os educacionais, transcendendo fronteiras disciplinares e conceituais. (MORAES, 2005, p.62 apud PINHO; PASSOS, 2018, p.6).

Para se pensar em algo transformador é preciso refletir naquilo que já existe. Nessa ótica, podemos considerar que seja desconfortável e ainda “estranho” deparar-se com um processo de ensino fragmentado por disciplinas. Contudo, a visão transdisciplinar só foi capaz de ser conceituada a partir da reflexão “nos novos fundamentos da ciência e em novas bases ontológicas, epistemológicas e metodológicas que nos ajudam a problematizar o real, a ciência, a educação e a vida”, de acordo com Moraes e Batalloso Navas (2015, p.35).

A transdisciplinaridade confirma, assim, o caráter indissociável entre o operar das inteligências e das linguagens implicando uma nova fenomenologia complexa do conhecimento ao observá-la do ângulo metodológico e do Paradigma Educacional Emergente.

O Paradigma Educacional Emergente requer uma observação a partir da epistemologia da complexidade. De acordo com Morin, somente a partir da segunda metade do séc. XX é que o conceito de complexidade começou a fazer sentido para muitos cientistas, e conseqüentemente se começou a trabalhar a teoria dos sistemas ou das ciências da complexidade, como nos aponta Moraes e Batalloso Navas (2015).

Morin (2000) considera que o conhecimento pertinente vai contra uma fragmentação, assim a transdisciplinaridade permite que práticas pedagógicas transponham ou pelo menos minimizem um possível abismo existente entre uma disciplina e outra. Assim, Moraes (2014) nos alerta que a transdisciplinaridade é:

[...] um princípio epistemo-metodológico constitutivo dos processos de construção do conhecimento e que nos ajuda a superar as barreiras disciplinares na tentativa de compreender o que está mais além dos limites estabelecidos ou das fronteiras conhecidas. Um princípio que requer que nosso pensamento vá além dos aspectos cognitivos, baseados no desenvolvimento de competências e habilidades e abarque também o mundo emocional, intuitivo e espiritual do sujeito, para que o processo educacional possa verdadeiramente ecoar na subjetividade dos educandos e promover a evolução de sua consciência. (MORAES, 2014, p.34).

Nesse caminho, podemos compreender que a transdisciplinaridade almeja a dialógica interação dos saberes disciplinares para superar a fragmentação do conhecimento. Para Batalloso Navas (2014), a transdisciplinaridade é um caminho possível para se pensar a educação escolar e não um discurso idealizado, ou ainda, nas palavras do próprio autor, não é um Olimpo inacessível (BATALLOSO NAVAS, 2014).

Para entender um pouco melhor o que é transdisciplinaridade, Suanno (2014, p.100), afirma que, primeiramente deve-se compreender algumas conceptualizações introdutórias a respeito de como a organização do conhecimento pode ser trabalhada na prática pedagógica. Segundo a autora, essa “organização do conhecimento existente pela especificidade do seu objeto de estudo” pode ser uma disciplina. Para Fazenda (1979), a disciplinaridade trata de conhecimentos especializados, o mesmo que nos reporta Morin (2000), quando fala do ensino abordado através das disciplinas de maneira fragmentada do global e do essencial. Hoje se pode afirmar, sem dúvida, que esse é o modelo que a maioria das escolas no país adotou em seu currículo, a fim de ministrar seus conhecimentos aos seus alunos, usando uma abordagem desarticulada, saberes desconectados com o ser e com outras áreas de conhecimentos. De acordo com Moraes:

A perspectiva tradicional de natureza positivista da ciência que concebe a realidade como ordenada, objetiva, uniforme no tempo e no espaço, estática e fragmentada, em que o sujeito e o objeto estão separados. Por objeto, compreende-se a realidade assim como ela se apresenta. A causalidade é linear e mecânica e, conseqüentemente, as relações entre sujeito e objeto são também lineares, mecânicas e diretas, sem levar em conta a complexidade dos sistemas envolvidos. (MORAES; BATALLOSO NAVAS, 2015, p.46).

Outro conceito de abordagem de conhecimentos seria através da multidisciplinaridade que se refere à “justaposição de disciplinas diversas desprovidas de relação aparente entre elas” (FAZENDA, 1979, p.27). Enquanto que a pluridisciplinaridade é a “justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento”. Dessa maneira, quando existe uma relação entre disciplinas vizinhas e elas se justapõem são chamadas de pluridisciplinaridade e quando não há relação entre elas são multidisciplinares.

A interdisciplinaridade para (SUANNO, M.V.R., 2014, p.100), “demanda interação entre duas ou mais disciplinas na busca da superação da fragmentação do conhecimento”, ou seja, trata-se de produzir conhecimento a partir da comunicação construída entre as ideias de cada disciplina “da integração mútua do conceito da epistemologia”, assim:

Coordenação, cooperação e integração entre disciplinas, suas especificidades e seus domínios linguísticos, acerca de uma temática em comum que demanda diálogo, abertura e atitude colaborativa dos sujeitos no ato de investigar e conhecer juntos. Cada sujeito precisa ter domínio profundo da sua disciplina de estudo para que possa contribuir na construção de um olhar interdisciplinar sobre a temática investigada. (SUANNO, M.V.R., 2014, p.101).

Moraes (2008, p.113) advoga que a interdisciplinaridade surgiu em 1961 nas ciências humanas a partir de um projeto elaborado para a UNESCO por George Gusdorf, que “não só buscava a unicidade do conhecimento e a superação da natureza fragmentada e reducionista, mas também se apoiava num movimento de renovação paradigmática importante”. O trabalho com a interdisciplinaridade não nega as disciplinas, mas o reconhecimento delas e sua importância.

Por sua vez, a transdisciplinaridade consiste também em um princípio epistemológico, assim como a interdisciplinaridade, de acordo com Moraes (2008, p.119), “se apresenta em uma dinâmica processual que tenta superar as fronteiras do conhecimento disciplinar”. Isto é, é a maneira como a transdisciplinaridade pode permear as disciplinas e fazer parte da tessitura na formação do conhecimento que faz de sua prática algo tão integrador. De acordo com Nicolescu (1999, p.53), transdisciplinaridade é “ao que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda a disciplina”. Nessa ótica (MORAES, 2008, p.120), pontua que “o conhecimento transdisciplinar é complementar aos conhecimentos disciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar”, além de:

[...] Um princípio epistemológico que dá ensejo a uma metodologia que privilegia a transição, a passagem e a transgressão de fronteiras, ao reconhecê-las já não mais como barreiras, mas como espaços de trocas, de integração e de cocriação. Implica uma forma diferenciada de abordar o conhecimento humano, de compreender nossa própria existência e, em especial, de renovar a educação e suas práticas pedagógicas. (MORAES, 2014, p.34).

A dimensão epistemológica a partir da complexidade e da transdisciplinaridade, de acordo com Morin, refere-se àquilo que abrange muitos elementos, ou seja, várias partes de um todo. Nesse sentido, “o pensamento complexo é o responsável pela ampliação do saber. Se o pensamento for fragmentado, reducionista e mutilador, as ações terão o mesmo rumo tornando o conhecimento mais simplista e simplificador” (PETRAGLIA, 1995, p.50). Nesse viés, Suanno (2010, p.208) aponta que:

A complexidade tem por fundamento a negação da simplificação e pressupõe a intencionalidade de dialogar com as ambiguidades, os equívocos, as diversidades por meio dos operadores cognitivos do pensamento complexo. Pensamento esse mais amplo, sistêmico, relacional e transdisciplinar, capaz de religar o que a ciência moderna fragmentou, nutrida pela complexidade, apoiado na busca de um novo olhar sobre a realidade.

O aprender, nesse sentido, passa a não ser apenas decodificar ou compreender, mas capacidades e habilidades de integrar as partes e depois sistematizar, incorporando novos conhecimentos, engajando novos questionamentos das diferentes áreas de conhecimentos, ampliando assim o leque do aprendido. A partir dessa dimensão, de acordo com Moraes e Valente (2008, p.24), acontece o resgate da “subjetividade e da intersubjetividade e o caráter ativo”, isto é, o sujeito como um todo apresenta uma relação com o meio.

A complexidade apresenta, certamente, um entendimento epistemológico divergente do positivismo que de acordo com Moraes e Valente (2008, p.21) mantém a ideia de um “sujeito separado do objeto, um sujeito ausente do processo de construção do conhecimento, separado de suas emoções, de seus sentimentos, desejos e afetos”. Ao passo que, na complexidade, faz-se um resgate da subjetividade individual e coletiva, um reconhecimento da constitutiva matéria, a consideração do caráter histórico, ativo, afetivo e construtivo, de cada um dos sujeitos aprendentes, “bem como a dinâmica relacional entre o sujeito e o meio em que está inserido” (p.8). Dessa maneira, compreende-se que o relacionamento e a conectividade do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o meio que o cerca é de suma importância na dimensão da complexidade para que ele possa ter uma visão mais humana e ampla na aquisição dos conhecimentos que não são fragmentados assim como ele.

Quando se pensa em uma aprendizagem de dimensão complexa e transdisciplinar, ela tende a ter um viés integrador, pois os fenômenos biofísicos e psíquicos são inseparáveis. Isto é, cada sujeito é visto e contemplado em seus sentimentos, em sua corporeidade, em suas emoções, afetos, ou seja, como ser planetário, parte de um ecossistema. Nesse âmbito, acontece uma valorização dos “processos críticos, criativos, emergentes, dialógicos, autorreguladores, reconhecendo a presença da autonomia do sujeito aprendente”. (MORAES; BATALLOSO NAVAS, 2015, p.108)

Por sua vez sabemos que essas teorias oferecem uma nova configuração epistêmica que vem influenciando não só nossa prática pedagógica, mas também o processo de construção de conhecimento, o desenvolvimento da aprendizagem, o conhecimento em rede, os processos de auto-organização, a autonomia e a criatividade. Percebemos também que este referencial teórico vem lançando suas sementes para revitalização significativa da educação e, sobretudo, vem exigindo uma nova maneira de nos posicionarmos diante do mundo e da vida, pois ele traz consigo

novos valores e princípios éticos relevantes que estão subjacentes. (MORAES, 2008, p.95).

É possível que indícios manifestos na práxis docente relacionados à práticas transdisciplinares, façam parte de uma proposta curricular pedagógica de instituições de ensino (em nível infantil e fundamental), com a preocupação da construção de uma educação diferenciada, uma voltada para as necessidades de cada um e de todos ao mesmo tempo, mesmo que não tenhamos ainda uma formação inicial e/ou continuada do docente a luz da epistemologia da complexidade.

Nesse sentido, a proposta de um currículo o qual possa perscrutar na prática pedagógica dos docentes suas intenções e seja capaz de contemplar as habilidades que elevem a autoestima e conectem os saberes fragmentados de cada um. Na proposta de que os indivíduos se reconheçam e reconheçam os demais e o meio que os cercam com respeito em suas atitudes, podendo agir de maneira digna e mais consciente a partir dos conhecimentos adquiridos.

4.2 ECOFORMAÇÃO: reconhecendo nossa identidade física, terrena e biológica

Pensando em uma educação mais voltada às transformações do comportamento humano com relação a si e ao meio em que se vive, é mister refletir-se acerca de uma educação planetária em que o ser humano tenha oportunidade de se reencontrar e de se reconhecer como um todo. Morin (2000, p.47) propõe que o homem deve estar situado no universo e não separado dele, enfatizando que é preciso um “grande remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais para situar a condição humana”.

Morin descreve ainda a necessidade de se reconhecer a identidade física terrena e biológica dos seres humanos, visto que, são seres vivos deste planeta e dependem vitalmente da biosfera terrestre. Para tanto, é preciso que se promova a conscientização individual e coletiva para que haja transformação de comportamentos no que tange à visão do ser humano como parte integrante do meio ambiente e do próprio planeta. Assim, essa educação passa a ser relativa a valores éticos com o meio sócio ambiental. Nesse sentido:

A educação para, no e pelo ambiente passa a ser um processo de conscientização sobre o papel que os ambientes biofísico e cultural jogam, respectivamente e mutuamente, no processo de formação do humano e do ambiente natural e social. (SILVA, 2008, p.100).

Estar na Terra significa que além de sermos seres terrenos, o ser humano faz parte dela em sua biodiversidade desde que se possa considerar a palavra *bio* como vida e *diversidade* como variedade. Pois, o homem é parte integrante de uma espécie com indivíduos semelhantes que podem se reproduzir naturalmente como quaisquer outros, porém, poucos se apercebem dessa importância do ecossistema terreno.

Educar pelo e para o meio ambiente colocando o sujeito como parte integrante desse meio tem sido uma das questões de discussões nas últimas décadas. A ecoformação pode ser concebida à medida que o sujeito se relaciona com o ambiente que o cerca podendo ressignificar os conceitos desse meio ambiente e a noção de natureza. Entende-se assim, que tanto a primazia do indivíduo, do social ou do ambiente natural não são o que asseguram o sucesso da ecoformação, mas a “relação complexa e interdependente do homem consigo mesmo, com os outros e com o ambiente”. (SILVA, 2008, p.100). Nessa perspectiva pode-se entender que na ecoformação o sujeito promove uma mudança, não só para si, mas para o outrem, na medida em que existe a conscientização do ato, para tanto a autora advoga que:

É pela via de Morin que seguem os postulados da ecoformação. Ela constitui uma auto-hétero-ecoformação: o homem individualidade (auto) se constrói a si mesmo pela interdependência que estabelece com suas alteridades (hétero) e com o seu ambiente material (eco). Nesse sentido, ao formar-se a si mesmo, o homem também contribui para a formação dos outros e do seu ambiente. (SILVA, 2008, p.100).

Nessa condução, Pineau (apud SILVA, 2008, p.101), elenca que “a formação do ambiente e para o ambiente deve se apoiar sobre uma formação pelo ambiente”, não se trata apenas de mais uma educação que fale apenas do ambiente, mas que vá além podendo conscientizar a população sobre o papel da natureza na formação e constituição do homem. Desse modo, será permitido aos indivíduos e seus grupos sociais através das informações adquiridas e elaborações de estratégias, que possam utilizar seus conhecimentos de uma maneira que garanta a manutenção dos recursos naturais.

Por esse ângulo Suanno (2014), afirma que a ecoformação está além de uma formação que promova determinados cuidados com o meio ambiente, trata-se de uma formação que aborde também a sustentabilidade, uma educação solidária, comprometida com a vida do planeta:

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. Desenvolvendo uma educação ambiental, também atenta aos direitos humanos e à paz. Uma educação que promova interações entre o

ambiente, progresso social e o desenvolvimento econômico. Isto implica pensar a preservação da vida e prover adequadas condições para todos, a criação de um ambiente saudável, acolhedor e preservado. Supõe-se um trabalho educativo pautado nas inter-relações, objetivando, ao mesmo tempo, o alcance de três objetivos: o desenvolvimento econômico, o progresso social e a proteção ambiental para todos os seres vivos e o desenvolvimento da humanidade. (SUANNO, 2014, p.175).

Para Torre; Pujol e Moraes (2008), os conceitos de transdisciplinaridade e de ecoformação emergem vinculados ao paradigma ecossistêmico. Os autores apontam sobre como esses conceitos projetam um novo olhar à geração do conhecimento e sobre a prática educativa. Já se tem visto como a abordagem transdisciplinar ressalta a importância na dimensão da complexidade para a aquisição de conhecimentos da maneira mais integradora possível, da mesma maneira ocorre com a ecoformação.

Entendemos a ecoformação como uma maneira sintética, integradora e sustentável de entender a ação formativa, sempre em relação ao sujeito, à sociedade e a natureza. O caráter de sustentabilidade somente é possível quando se estabelecem relações entre todos os elementos humanos. A partir do enfoque transdisciplinar, nós a entendemos como sendo um olhar diferente da realidade e seus diversos níveis. (TORRE; PUJOL; MORAES, 2008, p.21).

Assim, é possível que práticas transdisciplinares e ecoformadoras façam parte de uma proposta curricular pedagógica com a preocupação da construção de uma educação diferenciada. Para tal, seria necessário contemplar as habilidades que elevem a autoestima e conectem os saberes fragmentados de cada um, para que se reconheçam e reconheçam os demais e o meio que os cerca com a prática do respeito em suas atitudes. Assim uma educação voltada às necessidades de cada um e ao mesmo tempo de todos, poderia influenciar em um agir de maneira mais digna do sujeito, na medida em que, se considera os conhecimentos já adquiridos.

Nesse sentido pode-se compreender que a formação complexa do sujeito pode ressignificar a aquisição de conhecimentos de uma maneira mais integral, visando valorizar todos os aspectos do humano: emocional, estético, espiritual, cognitivo, afetivo, dentre outros. Assim, a partir de um enfoque transdisciplinar que objetive e que propicie uma melhor compreensão do todo por parte do aprendente, é possível que esse sujeito faça parte do todo e se torne um ser planetário, parte da vida, com a vida e pela vida consigo mesmo e com os outros.

5 CAMINHOS PERCORRIDOS: A Pesquisa

A compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias.

Edgar Morin (2018, p.51).

5.1 A ALFABETIZAÇÃO EM ANÁPOLIS NO CONTEXTO NACIONAL DAS MUDANÇAS

O município de Anápolis¹⁸ elevou-se à categoria de cidade em 31 de julho de 1907 por meio da Lei Estadual n.320, de 31 de julho de 1907, deixando de ser a Vila de Santana das Antas. Está situada a cerca de cinquenta quilômetros da capital de Goiás seu nome é em homenagem a Santa Anna.

Nesse município, de acordo com o levantamento de dados para esse trabalho, até o ano de 2006 o Ensino Fundamental era de oito anos com séries anuais, conforme as informações obtidas durante a coleta de dados com os professores entrevistados. Até esse ano não foi encontrada nenhuma normatização específica emitida pelo CME sobre a distribuição das séries. Somente em março de 2007 é que se data uma normatização para o funcionamento educacional da Rede Pública Municipal de Ensino de Anápolis para que este sistema esteja em consonância com a alteração feita na LDBEN/96 em fevereiro de 2006. Ficando assim determinado que:

Art. 2º - O Ensino Fundamental, segunda etapa da Educação Básica, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, alterada pela Lei nº 11.274/2006 que modifica a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN, sendo obrigatório e gratuito na escola pública, o Ensino Fundamental com duração mínima de nove anos, a partir dos seis anos de idade que terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I. o desenvolvimento da capacidade de aprender tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV. o fortalecimento

¹⁸Este nome foi sugerido pelo deputado Abílio Wolney em 1896 em substituição ao nome Vila de Sant'Anna das Antas, porém só foi adotado oficialmente quando a Vila foi elevada à categoria de cidade em 31 de julho de 1907. Significa cidade de Ana.

dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (CME, 2007, p.1).

Em acordo com essa normativa, a Rede Pública Municipal de Ensino de Anápolis, através da SEMED, direcionou um trabalho pedagógico em suas escolas a fim de que todo processo de alfabetização pudesse contemplar as legislações vigentes no país. Cerca de dois anos depois (2009), através da SEMED, aconteceu a implantação do ciclo de alfabetização na Rede Pública Municipal de Ensino de Anápolis. O ciclo já foi considerado como uma forma de organização no capítulo II que trata da educação básica na LDBEN/96.

A SEMED instituiu o trabalho com o ciclo de alfabetização nas escolas municipais integrando até 2012 os primeiros e os segundos anos, não havendo durante esses quatrocentos dias letivos provas ou avaliações quantitativas para notas e nem reprovações durante esse período. Assim, como previsto pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos que de acordo com o Art. 30:

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (BRASIL, 2010, p.9).

Nessa condução, durante os anos nos quais os alunos permanecem no ciclo de alfabetização, toda a turma (classe com os alunos) prossegue do primeiro ao segundo ano permanecendo junto com a mesma professora. Nesse aspecto, pode ser considerado que as experiências vividas por esses estudantes podem se desdobrar em torno do conhecimento, permanecendo a turma com o mesmo professor que dá prosseguimento ao trabalho focando aquilo que o aprendente já sabe com o que ainda pode conhecer.

No final do ano de 2012, o município de Anápolis, juntamente com outros municípios, assumiu o compromisso formal com o PNAIC, com o intuito de atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE). Essa meta estabelece a obrigatoriedade de que todas as crianças estejam alfabetizadas no máximo até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

A preocupação da SEMED em atender as normatizações vigentes, tanto estaduais quanto federais, nos anos que se seguiram, fez com que esse órgão promovesse uma

movimentação no que tange às práticas pedagógicas para a alfabetização no município, a fim de que esse processo se tornasse mais produtivo visando às metas estabelecidas.

A respeito da implementação da BNCC, assim como em outros municípios, Anápolis através da SEMED promoveu algumas discussões nas escolas entre os professores, durante o trabalho pedagógico no ano de 2019, para que o corpo docente pudesse conhecer um pouco mais sobre esse documento normativo para sua implementação no ano de 2020. A SEMED, por intermédio do CEFOPÉ, desde o ano de 2019, disponibilizou cursos de formação continuada pautando-se na BNCC. Entretanto, não se pode deixar de pontuar que o tempo entre a implantação e a implementação foi muito curto. Suanno M.V.R., Pinho e Suanno J.H. (2018), advogam que, a falta de tempo contribuiu para inviabilização de maiores discussões, pois “[...] o processo de implementação da BNCC executa-se sem efetiva participação, diálogo e consulta à comunidade educacional, sem espaço e tempo para que se viabilizem condições democráticas de gestão, construção de currículos e respeito ao trabalho docente” (2018, p17). A preocupação dos autores também com relação à agenda apertada é discutida, quando apontam que a condução rápida desse processo pode ser considerada como sendo “um jogo de cartas marcadas no qual a ordem foi implantar a todo custo às políticas anunciadas” (SUANNO M.V.R., PINHO E SUANNO J.H. 2018, p18). Nessa ótica, tais acontecimentos representam um caráter centralizador e autoritário.

Durante os anos compreendidos entre 2019 e 2021, todo o país deverá fazer a implantação e implementação desse documento normativo que será rediscutido em 2022. Mas é certo que, ao se analisar todo o percurso histórico dos avanços na educação é um tempo quase que inexecutável para tal implementação. Por não ser esse nosso objeto de estudo não será aqui estendida a discussão sobre a implementação/implantação da BNCC.

5.2 CONHECENDO A POPULAÇÃO

A Escola Municipal Afonsina Mendes do Carmo é uma instituição pública municipal, está localizada na parte sul da cidade de Anápolis e faz atendimento principalmente aos filhos da classe trabalhadora residentes nas redondezas. A história de criação da escola se inicia com a doação de um lote no Bairro São João, pelo senhor João Batista de Almeida (*in memoriam*), há cerca de quarenta anos, para a prefeitura. No ano de 1981, a edificação foi iniciada, sendo concluída somente no ano posterior. Durante os primeiros seis anos de funcionamento a escola era conhecida como “Escola Municipal São

João” e somente após o decreto municipal nº 1479 de 12 de agosto de 1987 passou a ser chamada como é atualmente “Escola Municipal Afonsina Mendes do Carmo”, em homenagem à professora Afonsina (falecida um mês antes do decreto). A referida profissional atuou como professora e supervisora de ensino para a Secretaria de Educação do Município, a atual SEMED.

Com uma modesta instalação, o prédio, passou por volta de quatro reformas entre os anos de 1981 e 2019, para conservação e ampliação, a fim de melhorar o atendimento na procura do ensino oferecido pela instituição e acompanhar o crescimento e desenvolvimento pelos quais o bairro passou. Isto posto, a escola atualmente conta com:

[...] 9 salas de aula (08 salas de aula e uma sala adaptada – anteriormente era a Biblioteca da escola), 8 banheiros para alunos e 4 para funcionários, 1 cantina, 1 depósito de lanche, 1 sala dos professores, 1 laboratório de informática, 1 sala de secretaria e espaço para 1 quadra de esporte que está atualmente sendo reformada e em breve teremos enfim uma quadra esportiva coberta. (PPP-EMAMC, 2020, p.7).

Atualmente, a escola oferece ensino para a Educação Infantil somente para o agrupamento chamado de Infantil V, primeira fase do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano) e segunda fase do ensino fundamental (sexto e sétimo ano). Nos meses em que essa pesquisa foi realizada, o número de alunos matriculados e frequentes era por volta de 450 crianças.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP-EMAMC, 2020, p.9), a escola tem como missão “colaborar na formação de cidadãos capazes de interagir com o meio social, conscientes e críticos no exercício de sua cidadania e participantes ativos do processo de transformação social, garantindo o acesso e permanência na escola”.

Mediante o compromisso supracitado, a escola participa do Projeto Esporte Escola da Secretaria Municipal de Educação, oferecendo aos alunos aulas no contra turno com as modalidades de Futsal, Voleibol, Atletismo, Queimada e Ginástica. Além desse projeto, a escola também mantém parceria com as Instituições de Ensino Superior localizadas na cidade que desenvolvem por meio de seus discentes (estudantes de licenciatura) projetos relacionados ao ensino. Por se localizar próxima a uma das principais avenidas da cidade e cerca de seis quilômetros da Secretaria de Educação, é considerada de fácil acesso, assim muitos estudantes dos cursos de licenciatura também optam por fazerem seus estágios na escola.

No quadro de servidores a escola conta com quinze funcionários que exercem cargo administrativo. Eles por sua vez, trabalham nas funções de auxiliar administrativo, auxiliar de

serviços de higiene e alimentação, auxiliar em tecnologia, merendeira e vigia. Cabe ressaltar, que, todos eles mantêm vínculo efetivo com o município, sendo todos servidores públicos do município de Anápolis. Para os cargos de professor, a escola conta com 12 professores que atuam do infantil ao quinto ano como pedagogos, dois professores de educação física, e mais quatro que lecionam disciplinas específicas para o sexto e sétimo ano. Ainda no quadro de funcionários, têm duas coordenadoras pedagógicas, uma gestora, uma secretária geral, uma docente para o atendimento especializado educacional, duas docentes de apoio readaptadas de função e uma professora de licença para concorrer ao pleito eleitoral municipal de 2020. Do quadro de professores apenas um é contrato temporário, sendo que todos os demais são servidores efetivos do município.

Do ensino oferecido pela escola, de acordo com a demanda, às vezes a quantidade de turmas por série pode sofrer alguma alteração. Nos anos de 2019 e 2020, anos em que essa pesquisa aconteceu, a escola ofereceu duas turmas de primeiro ano e duas turmas de segundo ano no turno vespertino. Pelo turno matutino em particular, por acompanhar a mudança de série das crianças, a turma acompanha o ciclo alternadamente, sendo de segundo ano em 2019 voltando a ser de primeiro ano em 2020. Assim no início do ano de 2020, no período de matrícula se registrou cinco turmas consideradas de alfabetização, depois veio a pandemia em março do mesmo ano, período que a pesquisa procedeu a coleta de dados. Conforme o PPP-EMAMC, o número de alunos matriculados no ano de 2020, nas séries iniciais do ensino fundamental totalizam 114 alunos divididos entre os três primeiros anos e os dois segundos anos.

5.3 INDICADORES DA PRÁTICA TRANSDISCIPLINAR: CATEGORIAS PARA ANÁLISE

Para nortear a análise da coleta de dados, considera-se a prática docente organizacional e curricular, que de acordo com Moraes e Batalloso Navas (2015, p.108) “são macrodimensões educacionais intencionadas e fortemente vinculadas”. A autora fomenta que para descrever uma escola como transdisciplinar essas macrodimensões são consideradas como matriz ou rede geradora de integração nas quais as dimensões articulam-se podendo ser enriquecidas ao passo em que se complementam. Sob a ótica de um ensino pautado na epistemologia da complexidade de Morin a autora advoga que:

[...] nas ações desenvolvidas trabalhamos integralmente as dimensões sentir-pensar-agir, buscando articular as relações indivíduo/sociedade/natureza, promovendo o autoconhecimento, o heteroconhecimento, ou seja, o conhecimento com base nas relações com o outro, conhecimento este possibilitado pelos meios tecnológicos ou por outras ferramentas disponíveis nos ambientes de ensino-aprendizagem. Toda essa dinâmica é também enriquecida pelos operadores cognitivos para um pensar complexo, ou seja, tem que ser dialógica, autoeco-organizadora, entre outros aspectos. As lógicas que prevalecem são inclusivas, não dualistas, em que estão presentes a cooperação, a solidariedade, a diversidade, bem como outras linguagens e possibilidades que, ao mesmo tempo, buscam conhecer os níveis de percepção e os níveis de realidade em que os alunos se encontram. (MORAES; BATALLOSO NAVAS, 2015, p.109).

Nesse sentido percebe-se que a prática descrita necessita ser integradora, podendo considerar o sujeito “aprendente” como completo, como um ser humano “humano”, como advoga Morin (2018). Uma prática que tem como referência a separação e a dualidade não representa uma prática transdisciplinar. Também se compreende que a escola como instituição não pode por si só representar uma prática transdisciplinar ao passo que essa necessita da prática do professor. Assim, uma prática pautada na transdisciplinaridade evoca ações transdisciplinares de seus atores.

Nicolescu (1999, p.54), por sua vez, destaca que a transdisciplinaridade apresenta três pilares, sendo eles: “os níveis da realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade”. Esses níveis, por sua vez, determinam a metodologia da pesquisa transdisciplinar. Nessa visão considera-se uma realidade multidimensional, que vem a substituir a realidade unidimensional. O autor advoga que tal visão está estruturada em múltiplos níveis, dessa maneira “os diferentes níveis de realidade são acessíveis ao conhecimento humano graças a existência de diferentes ‘níveis de percepção’, que se acham em correspondência biunívoca com os níveis de realidade” (NICOLESCU, 1999, p.63). Nesse viés, o autor considera que os níveis de percepção constituem o sujeito transdisciplinar.

Diante dos processos da formação docente, elenca-se que são processos que não se deteriam aos estudos ou base teórica, mas na formação, construção e reconstrução do pensamento. Na ótica da transdisciplinaridade, que o pensamento do docente possa transitar entre os diferentes níveis de realidade, usando a lógica do terceiro incluído que induz uma estrutura aberta que é caracterizada pelo infinito processo interativo. Para isso Nicolescu, descreve o terceiro incluído com a reflexão de que:

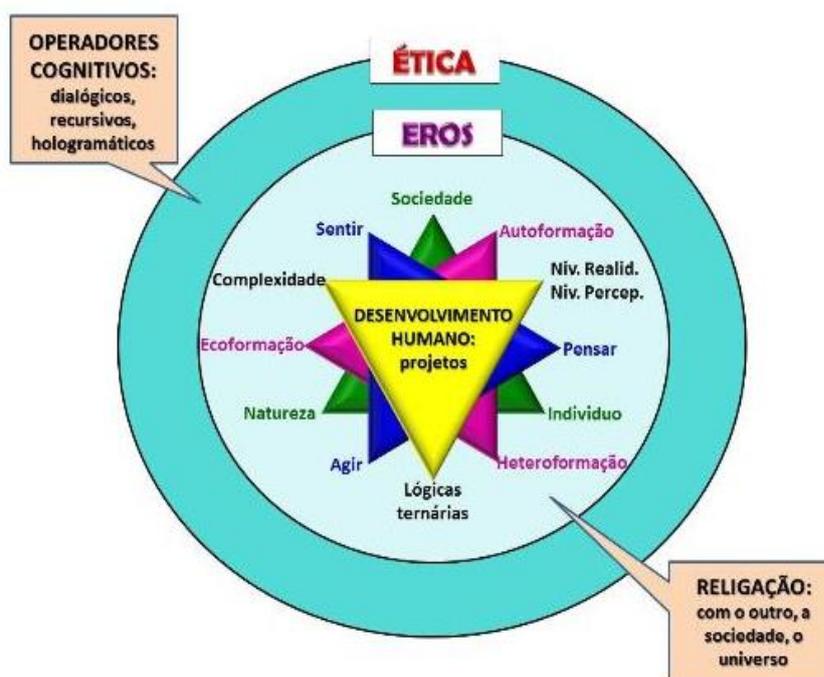
A lógica do terceiro incluído pode descrever a coerência entre os níveis de realidade pelo processo interativo compreendendo as seguintes etapas: 1. Um par de contraditórios (A, não-A) situado num certo nível de realidade é unificado por um estado T situado num nível de realidade imediatamente vizinho; 2. por sua vez, este estado T está ligado um par de contraditórios (A'; não-A'), situado em seu próprio

nível; 3. O par de contraditórios (A', não A') está por sua vez, unido por um estado T' situado em um nível diferente de Realidade, imediatamente vizinho daquele onde se encontra o ternário (A', não A', T). (NICOLESCU, 1999, p.59).

Os diferentes níveis de realidade e a utilização da lógica ternária, descritos por Nicolescu (1999), evocam na percepção da complexidade da realidade que se apresenta de acordo Moraes (2010). Segundo a autora, esses eixos fazem parte dos fundamentos epistemológicos da complexidade e da transdisciplinaridade, que unidas as três dimensões propostas por Gaston Pineau a autoformação, a heteroformação e a ecoformação constituem uma espiral evolutiva da docência transdisciplinar.

Para Moraes e Batalloso Navas (2015, p.109), “a dinâmica que acontece em uma aula transdisciplinar sugere que essas dimensões se articulam, complementam-se e enriquecem-se mutuamente”. A autora advoga que necessariamente nem todas as dimensões estão presentes em todas as atividades. Nessa ótica, o foco central das preocupações da prática transdisciplinar é o desenvolvimento humano, e que de modo operacional parte de projetos integrados, problemas, macroconceitos ou temas de diferentes disciplinas. Mediante o exposto, passa-se a considerar essa espiral como elemento fundamental que pode ajudar nas Considerações Transitórias quando dos apontamentos e sugestões para uma formação transdisciplinar, assim como nas análises os dados coletados.

Figura 2 - Matriz representativa de ações desenvolvidas por uma escola transdisciplinar



Fonte: MORAES; BATALLOSO NAVAS, 2015, p.110.

A espiral descrita por (MORAES; BATALLOSO NAVAS, 2015) traz uma proposta de dimensões que se articulam e se complementam e que, sem dúvida, necessitam da ação docente desenvolvida em sua prática pedagógica para serem integradoras e agirem mutuamente para a produção do conhecimento. Assim, ocorre a necessidade de que os aspectos apontados sejam expressos nas atividades educacionais ou elementos materiais da escola para que apontem um “traço operativo indicador da existência e/ou presença do caráter transdisciplinar da instituição”. (MORAES; BATALLOSO NAVAS, 2015, p.110). Para tanto os autores apresentam outra imagem que nos ajuda na compreensão dos apontamentos e sugestões para uma formação transdisciplinar e ecoformativa.

Figura 3 - Matriz geradora de finalidades educativas



Fonte: MORAES; BATALLOSO NAVAS, 2015, p.111.

A espiral evolutiva favorece uma transposição de pensamento de acordo com Moraes e Batalloso Navas (2015), podendo controverter com a visão considerada por Morin (2015, p.59) como a mais fácil, a visão pautada no paradigma simplificador aquela que “separa o que está ligado (disjunção) ou unifica o que é diverso (redução)”. Sem embargo, a percepção multidimensional, de acordo com Morin (2015, p.69), conduz a uma ideia de que toda visão especializada, fragmentada ou unidimensional é pobre.

Nessa condução, a proposta dimensional considerada como rede matriz geradora, trata-se somente de um início de um caminho como nos aponta Moraes e Batalloso Navas (2015, p.110), não podendo essas características serem analisadas nem abordadas como elementos isolados ou especializados. Nessa condição aponta-se que:

A perspectiva a ser utilizada tem de ser necessariamente complexa, ecossistêmica, e integrada, já que os princípios da transdisciplinaridade assim o exigem (dialogicidade, intersubjetividade, interatividade, recursividade, hologramaticidade, etc.). Consequentemente, a lógica a ser utilizada pra avaliar essas dimensões não pode ser dualista, tampouco linear, já que como se pode observar, todas as dimensões estão profundamente conectadas e formam parte da dinâmica constante entre indivíduo, sociedade e natureza. (MORAES; BATALLOSO NAVAS, 2015, p.11).

Em continuidade ao diálogo de que a complexidade se apresenta no viés de uma proposta da apreciação do todo para a aquisição do conhecimento, refuta-se a concepção de outros paradigmas, que por sua vez, trabalham a partir do fragmentado. Moraes (2010) corrobora com essa discussão pontuando que a figura da espiral apresentada está subnutrida por outras subcategorias emergentes, sendo elas caracterizadas como um processo que necessita de: abertura, flexibilidade, dialógica, auto-eco-organização, autonomia, emergências, subjetividade, ecologia, intersubjetividade e multirreferencialidade. As categorias e subcategorias mencionadas acima terão uma maior abordagem durante as análises feitas nas entrevistas concedidas pelos professores e os documentos norteadores para a prática pedagógica.

5.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

5.4.1 Documentos norteadores para a prática pedagógica dos docentes na escola campo

Durante o processo de coleta de dados na escola, foram cedidos pela gestora e pelos professores entrevistados, os seguintes documentos para análise: Projeto Político Pedagógico da escola, ano 2020; Roteiro para Construção do Plano Anual de trabalho 2020; Planejamento anual de 2020 para o primeiro ano; Matriz de Referência para o Período de Pandemia - Anos iniciais - Mês de agosto.

5.4.1.1 Plano Político Pedagógico – EMAMC- 2020

De acordo com a análise feita por meio da leitura, em cada documento examinado, buscou-se na redação indícios de orientação para a prática transdisciplinar e ecoformadora como descritos no Roteiro para Análise dos Documentos Norteadores (apêndice 8.3).

Na análise inicial do PPP e dos demais documentos norteadores da prática pedagógica na escola campo, para uma percepção geral de cada documento no que tange essa pesquisa, buscou-se durante a primeira leitura as palavras transdisciplinaridade e ecoformação. Nenhuma das duas palavras foi encontrada, levando ao entendimento de que a escola e/ou os professores que participaram dessa pesquisa, não optam por uma prática pautando-se nesses referenciais, ou melhor, de maneira consciente essa perspectiva não se apresentou na redação de nenhum documento analisado. Entretanto, prosseguiu-se na leitura e análise dos documentos buscando indícios de uma possível prática pedagógica transdisciplinar e ecoformadora. Para tanto, além das categorias que podem caracterizar um professor com tais práticas, também foram elencadas algumas abordagens que foram discutidas no aporte teórico.

Optou-se, inicialmente, por procurar indícios de nossa última reflexão sobre prática pedagógica e didática, que foi a formação do professor. A respeito da formação continuada do professor, o PPP-EMAMC, pois todos já ingressam com a formação mínima de graduação em licenciatura, o texto descreve da seguinte maneira “incentivamos a prática de formação continuada dos nossos professores, seja no CEFOPE, ou mesmo no ambiente escolar, durante as reuniões já estabelecidas no calendário escolar” (PPP-EMAMC, 2020, p.29). Em relação a esse aspecto, não é possível esclarecer de que maneira esse incentivo acontece, pois não foi um questionamento cogitado nas entrevistas.

A respeito do referencial teórico, que pode também esclarecer e/ou definir a orientação para a prática pedagógica, o PPP-EMAMC (2020, p.11) relata que a proposta do processo ensino-aprendizagem da escola se baseia nas perspectivas da Teoria Histórico-Cultural, para isso pauta-se no “conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos e signos”. Nesse sentido, a escola:

[...] tem um papel fundamental, tanto no desenvolvimento das funções psíquicas superiores quanto na articulação de novos e velhos conhecimentos, isto é, na articulação entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, por meio da mediação do professor, o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio. (PPP-EMAMC, 2020, p.12).

Diante das dimensões epistemológicas, Moraes e Valente (2008, p.16) advogam que a produção do saber social é histórico – cultural quando os condicionantes são o contexto e os interesses sociais. Nessa perspectiva, para a metodologia, os métodos são qualitativos e existe o foco na inter-relação pessoal, enquanto que na epistemologia Eco-sistêmica (construtivista, interacionista, sociocultural, afetiva e transcendente), os métodos qualitativos não negam o diálogo, em que o sujeito e o objeto são indissociáveis e interdependentes.

Mediante a consciência de seu papel em promover o desenvolvimento da aprendizagem e pela compreensão de que o caminho percorrido “avança em direção à tendência Histórico-Cultural” (PPP-EMAMC, 2020, p.9), a proposta de trabalho da escola visa à construção e transformação do indivíduo e da sociedade. Nesse âmbito, o PPP da escola aborda que:

A Escola Municipal “Afonso Mendes do Carmo” valoriza o trabalho coletivo em sala de aula, criando oportunidades de discutir; refletir; superar e resolver problemas; construindo o conhecimento de forma participativa, confrontando conteúdos com experiências do professor e dos alunos, desenvolvendo uma ação transformadora. A escola procura respeitar a individualidade e a diversidade, valorizando positivamente a autoestima do aluno. Ainda busca promover a construção do conhecimento, garantindo ao aluno o acesso ao saber sistematizado e a formação de atitudes e habilidades, de maneira a proporcionar condições para o exercício da cidadania plena e a construção de uma sociedade mais justa. (PPP-EMAMC, 2020, p.9).

A respeito de como os conhecimentos são abordados no processo de ensino e de aprendizagem, o PPP-EMAMC, menciona um currículo que propõe a criação de coisas novas, promovendo o respeito às etapas do processo de construção de cada um, acreditando que essa construção se dá a partir da interação professor-aluno e aluno-aluno, formando assim “pessoas cooperativas que tenham compromisso com o mundo e com o outro, que saibam tanto expor suas ideias, quanto ouvir” (PPP-EMAMC, 2020, p.12).

É preciso ressaltar que mesmo o PPP concebendo essa abordagem para o conhecimento, a prática docente deve se pautar na matriz curricular enviada para a escola pela SEMED, como descrito nos relatos dos professores. Nesse sentido, algumas colocações no texto dos dois documentos passaram a ser conflituosas na análise como, por exemplo, quando o PPP-EMAMC (2020, p.12) pontua que “o desenvolvimento do trabalho na escola estará voltado para a intencionalidade de trazer, para sala de aula, conhecimentos adquiridos e interagir as experiências diversas”, enquanto que a matriz curricular já aborda quais serão os objetos de estudo semanalmente para todas as disciplinas deixando pouquíssimo, ou quase

nenhum espaço para que os docentes possam trabalhar da maneira prevista pelo PPP da escola. Houve nessa percepção uma contradição entre os documentos orientadores.

Contudo, o texto do PPP-EMAMC infere a flexibilidade, que é uma das categorias de análise desse trabalho quando fomenta que “para tanto, o currículo deve ser flexível e dinâmico por isso exige atualização permanente” (PPP-EMAMC, 2020, p.12). Entretanto, essa categoria não é percebida na matriz curricular que chega a apresentar 51 itens para serem trabalhados em uma única semana na disciplina de Língua Portuguesa, e mais cerca de 10 a 15 itens juntando as demais disciplinas, não oferecendo espaço para uma flexibilidade devido a consideração de a matriz ser o documento construído “para subsidiar a organização do trabalho pedagógico (planejamento) com base no Documento Curricular para Anápolis” (MATRIZ REFERÊNCIA, 2020, p.1).

É compreendido pela pesquisadora que em uma mesma aula, o professor possa trabalhar mais de um objeto de conhecimento, e que os princípios da complexidade e da transdisciplinaridade oferecem subsídios à prática pedagógica desse professor constituindo assim, uma multidimensionalidade na condução da realidade dos níveis de pensamento. Mas vale pontuar que foi observada uma matriz conteudista com mais de 58 objetivos que na matriz estão descritos como habilidades, estando essas habilidades distribuídas pelos mais de 12 temas semanais. A respeito dessa questão houve um posicionamento de um professor entrevistado “se fosse menos conteúdo seria mais fácil...” (E3). Nossa reflexão acerca do excesso de conteúdo abordado pela matriz leva em consideração que o trabalho a ser desenvolvido é para crianças de seis anos no processo de alfabetização, e muitas delas ainda não se apropriaram do SEA. Assim, pode-se pontuar com grifo nosso a contradição dos documentos analisados quando o PPP-EMAMC esclarece que:

[...] o planejamento curricular educacional possibilita uma organização metodológica do conteúdo a ser desenvolvido pelos professores em sala de aula, **baseado na necessidade e no conhecimento de mundo dos alunos**, que por sua vez são os principais interessados e possivelmente os principais beneficiados com o sucesso nesse tipo de organização metodológica que visa o crescimento do homem dentro da sociedade. **Ao realizar seu planejamento**, a escola antecipa de forma coerente e organizada todas as etapas do trabalho escolar, não permitindo que as atitudes propostas percam sua essência, ou seja, o seu trabalho a ser realizado encaixa-se em uma sequência, uma linha de raciocínio, em que o professor tem a real consciência do que ensina e quais os objetivos e metas que espera atingir. (PPP-EMAMC, 2020, p.69).

Fica subentendido, no texto explanado, que o professor ou a equipe da escola perfaz a organização da matriz, quando, na verdade ela é enviada pela SEMED para ser

trabalhada/desenvolvida em todo o município, mesmo que em comunidades com diferentes necessidades. Portanto não é oferecida de fato aos docentes da escola a escolha dos conteúdos que deseja trabalhar, mesmo que em comunidades diferenciadas e com necessidade específicas. Percebe-se que ao docente resta-lhe apenas uma execução tal como tal, e da mesma forma com a implementação/implantação da BNCC, que já traz todos os conteúdos a serem trabalhados, determinados por um extenso currículo de habilidades e competências. Diante do exposto passaremos adiante fazendo algumas considerações sobre outro documento norteador do trabalho docente na escola.

5.4.1.2 Roteiro para construção de plano anual de trabalho 2020

No roteiro para construção do plano anual de trabalho, que dispõe de apenas uma folha, faz a designação para que o professor tome como referência as dez competências gerais descritas na BNCC, assim como as áreas do conhecimento e as competências específicas dos componentes que nesse caso são as disciplinas ministradas. Nesse sentido ao docente, é orientado fazer a própria transcrição dos textos abordados na BNCC no que tange às competências gerais a serem trabalhadas, assim como as áreas do conhecimento e as competências específicas dos componentes.

A respeito de que os professores mantenham e reproduzam a proposta descrita como normatização pela BNCC, Suanno M.V.R., Pinho e Suanno J.H. (2018, p.16) manifestam que “o conjunto de saberes previsto na Base servirá como norte para a construção e adaptação dos currículos de todos os sistemas de ensino e a partir destes, os Projetos Políticos Pedagógicos - PPPs e planos de aula”. Todavia, não foi percebido durante a leitura do roteiro para construção do plano anual de trabalho que a BNCC devesse ser utilizada somente para nortear a construção desse documento, mas sim como uma redação pronta e completa para tal. Nesse sentido, os autores ainda postulam que:

Os eventos e reuniões promovidos pela Undime e secretarias de educação projetam para uma ‘falsa ideia de participação’, uma vez que não assegura envolvimento efetivo da comunidade escolar, acadêmica e social no processo de debate, implementação e adaptação do currículo a partir da BNCC. Assim, parece se converter em um jogo de cartas marcadas, no qual a ordem é implantar a todo custo as políticas anunciadas. (SUANNO M.V.R.; PINHO; SUANNO J.H., 2018, p.18).

O caráter do texto analisado vem muito ao encontro das reflexões postuladas pelos autores, e nesse viés buscamos a corroboração de Libâneo para a contribuição e ampliação da

discussão acerca do assunto. O autor defende que os objetivos e funções da escola refletem de modo concomitante tanto no projeto pedagógico quanto no currículo e conseqüentemente para as “formas de organização e gestão, na formação continuada de professores, nos modos de assistência pedagógica aos professores, na dinâmica da sala de aula, nas formas de avaliação do sistema, na avaliação escolar, etc.” (LIBÂNEO, 2016, p.41). No entanto, para a produção do plano de trabalho percebe-se que não foram priorizados os objetivos e funções da escola, já descritos aqui, mas sim a BNCC que, por sua vez já prediz todos os conhecimentos necessários para a formação da criança, pautando-se por uma unificação desses conhecimentos em todas as comunidades escolares. O que significa dizer que há um desalinhamento nas propostas, nos documentos norteadores para o trabalho na escola.

5.4.1.3 Planejamento anual de 2020 para primeiro ano

Em conformidade com as discussões anteriores, no planejamento anual de 2020 para o primeiro ano, destacou-se que a redação se conduz identicamente a da BNCC, fazendo uma divisão na aquisição do conhecimento por áreas como demonstra o quadro a seguir:

QUADRO 3 - Áreas do conhecimento descritas no planejamento anual para o primeiro ano - 2020

Áreas do conhecimento	Componentes curriculares
Linguagens	Língua portuguesa
	Arte
	Educação física
Matemática	Matemática
Ciências da natureza	Ciências
Ciências humanas	Geografia
	História
Ensino religioso	Ensino Religioso

Fonte: Planejamento Anual de 2020 para o primeiro ano. (EMAMC).

Toda a redação do documento é uma extensão da BNCC, organizada pelos campos de atuação com as temáticas, sendo procedidas dos objetos do conhecimento também compreendidos como conteúdos e as habilidades esperadas com o aprendizado de cada um deles. Não foram encontrados os sentidos do prefixo trans como entre, através ou além, como aborda Nicolescu (1999, p. 53). Também não se encontrou a palavra ecologia, entretanto, o meio ambiente é citado como sendo um tema a ser resgatado para a consciência da

preservação do planeta. Um dos conteúdos que abordou essa necessidade foi apresentado na disciplina de educação física, junto de corporeidade e em ciências da natureza na temática matéria e energia. Cabe ressaltar que o texto apresenta uma temática prevista para ser trabalhada no quarto bimestre sobre natureza: ambiente e qualidade de vida, que ainda de acordo com a redação contempla as seguintes habilidades:

Conhecer noções básicas de educação ambiental. Observar e descrever características de seus lugares de vivência relacionadas aos fenômenos da natureza, como chuva, vento, calor, temperatura e umidade etc. Reconhecer e associar mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente. (PLANO ANUAL 1º ANO, 2020, p.81).

O documento, em questão, não elucida as metodologias, essas por sua vez são apresentadas no formato de tópicos: “aulas expositivas, brincadeiras, dinâmicas, trabalhos em grupo, práticas de leitura, estratégias de leitura, produções de texto, debates, atividades avaliativas, diagnósticos referentes a hipótese de escrita e leitura, portfólios, pequenos projetos” (PLANO ANUAL 1º ANO 2020, p.86). Dos itens relatados uma palavra nos chamou a atenção, a palavra debate, que pode ter um viés pautado na dialogicidade, o ato de dialogar, que também é característica de uma docência transdisciplinar por permitir a capacidade de perguntar, questionar a realidade. Essa capacidade leva à reflexão, que, muitas vezes, elencou-se durante nosso aporte teórico dessa pesquisa como uma forma de emancipação, rompimento com o conhecimento pré-estabelecido.

5.4.1.4 Matriz de referência para o período de pandemia – anos iniciais

A matriz de referência analisada corresponde aos conteúdos a serem trabalhados para o mês de agosto do corrente ano de 2020, durante o período de pandemia, e teve como base o Documento Curricular para Anápolis. Foi observado que a organização dos conteúdos para o primeiro ano se prevaleceu, por semanas de trabalho, enfatizando o foco em um gênero textual para cada semana e a sequência das letras do alfabeto a serem introduzidas e sistematizadas durante o trabalho.

O documento apresenta as habilidades e objetos do conhecimento separados por disciplinas, levando em consideração as unidades temáticas para cada uma. Assim a matriz contou com cerca de onze unidades temáticas a serem trabalhadas por semana em suas mais de 25 páginas. A orientação é para que os professores trabalhem especificamente os

conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática e que as unidades temáticas das outras disciplinas sejam trabalhadas dando contexto para a alfabetização.

Apesar da palavra contexto se apresentar por várias vezes no texto, tanto nas habilidades quanto como objeto de conhecimento, a redação apresenta para a palavra um sentido de conjunto de circunstâncias de uma situação. Todavia, não foi percebida a relação da palavra com o que descreve Moraes (2010, p.106), ou seja, como o ato de “contextualizar os conhecimentos para que a aprendizagem tenha sentido”. Nenhuma outra categoria que se elencou para a análise foi encontrada no texto. Trata-se de um documento que opta por estabelecer mais os conteúdos e conceitos do que as metodologias ou maneiras de como o docente pode desenvolver tais conteúdos ou conceitos.

Nesse sentido, mesmo em se tratando de processo de alfabetização percebeu-se que a apresentação do conhecimento é compactada em ‘caixinhas de disciplina’, assim o conhecimento é abordado na matriz de referência separado pelas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte e Educação Física¹⁹. Sobre esse aspecto, Morin (2018, p.14) pontua que “a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas unidimensionaliza o multidimensional”. A separação do conhecimento na visão do autor além de promover uma superespecialização despedaça o saber, levando a uma cegueira e ignorância. Nessa redução do complexo ao simples se separa aquilo que está ligado, proporcionando às mentes jovens a aptidões naturais de contextualizar.

No texto recebido pelos professores é informado que “foi um documento construído para subsidiar o trabalho pedagógico” (MATRIZ CURRICULAR, 2020, p.1), no entanto, a apresentação escrita do documento não demonstra espaço para outra orientação de texto que não seja o descrito pela BNCC. Correlacionando a análise dos dados coletados é preciso trazer as considerações de pesquisa, visto que nenhum professor, durante a entrevista, citou BNCC ou o DCGO quando perguntados sobre a linha de trabalho ou metodologia que segue. A razão de nenhum professor tecer comentários sobre qualquer documento analisado, isto é, documentos entendidos como norteadores para a prática pedagógica na escola, pode ser compreendida que apenas houve omissão por parte dos entrevistados ou que eles desconhecem o conteúdo dos documentos.

¹⁹ As disciplinas estão descritas na MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O PERÍODO DE PANDEMIA - ANOS INICIAIS considerando a quantidade de conteúdos a serem trabalhados em ordem decrescente.

Diante dessa discussão, novamente propõe-se a reflexão sobre a implantação e implementação da BNCC, com os apontamentos de Suanno M.V.R., Pinho e Suanno J.H. (2018, p.17), de que se tratou de um tempo muito curto para que os docentes pudessem se apropriar do texto e refletir suas orientações. Nesse sentido, a proposta de iniciar o trabalho para a implantação da BNCC em 2020 foi muito perceptível na matriz de referência, que faz a apresentação das habilidades descritas e dos objetos de conhecimento da mesma forma que a BNCC, por referência alfa numérica de acordo com as disciplinas. Porém já nos alertava Suanno M.V.R., Pinho e Suanno J.H. sobre a implementação da BNCC que:

Um prazo que efetivamente não permite a ampla compreensão do documento final da BNCC, a participação, o diálogo, a crítica, a autonomia docente e da comunidade escolar sobre as questões em torno do documento, do currículo e do tal processo de re(elaboração) curricular no processo de implementação da BNCC. Vale destacar que o referido evento ocorreu no dia 28/02/2018 e a recomendação é que em maio de 2018 os municípios/estados tenham a primeira versão dos currículos prontos para apreciação e no dia 20/11/2018 os currículos prontos já estejam aprovados pelos conselhos (municipal ou estadual) de educação. (SUANNO M.V.R.; PINHO; SUANNO J.H., 2018, p.17).

Nessa discussão voltou-se a elencar que a aprovação da BNCC aconteceu ao final do ano de 2017, com a recomendação do ME de que cada município já estivesse com sua matriz curricular aprovada pelo Conselho Municipal de Educação para o mês de maio do ano seguinte (2018), não permitindo um tempo hábil para apreciação e discussão do documento pelos docentes e demais envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. A aprovação da BNCC, no final do ano de 2017, já previa um tempo máximo para a adequação dos currículos à BNCC “preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020” (BRASIL, 2017, p.11). Diante da apreciação da sessão apresentada nessa pesquisa “Preâmbulos da história da educação no país”, é possível considerar realmente que se trata de um tempo muito curto, pois o processo de mudanças na educação sempre demandou muito mais tempo que o estipulado na resolução que outorgou a implantação da BNCC.

Contudo, o PPP da escola aponta que ao professor cabe a preocupação constante de sua atualização quanto às novas demandas educacionais, mas é compreendido que estar em constantemente atualização por meio dos cursos de formação, não é algo que caiba responsabilidade somente ao professor, é necessário que políticas públicas sejam estabelecidas nesse sentido. Libâneo (2016, p.41) advoga sobre a debilidade das políticas públicas no Brasil em decorrência do dissenso sobre o significado de qualidade de ensino.

Mas essa discussão já nos aponta uma pesquisa mais aprofundada no assunto que não será discutido mediante nossa proposta de pesquisa.

5.4.2 Entrevista com os professores

No projeto elaborado inicialmente para essa pesquisa, a coleta de dados previa além das observações das aulas com as anotações no diário de campo, a entrevista com os professores, a análise documental de documentos norteadores para a prática como, por exemplo, o PPP. Já descrito antes, com a pandemia da Covid-19, foi necessário fazer um novo encaminhamento para a coleta de dados, retirando qualquer instrumento que exigisse a presença do pesquisador na escola, visto que as aulas presenciais foram suspensas por tempo indeterminado pela SEMED a partir de 19 de março de 2020. Dessa maneira, o roteiro para a entrevista (apêndice 8.5) necessitou de alguns ajustes para que se pudesse abranger melhor acerca da prática pedagógica dos professores e perceber se existem indícios de práticas voltadas para a transdisciplinaridade e ecoformação a partir do relato deles. Assim, o roteiro foi estruturado em três blocos, sendo eles: identificação do professor, sobre a prática pedagógica, transdisciplinaridade e ecoformação.

Para o processo de coleta de dados por meio da entrevista, todos os professores que atuam com as séries iniciais do ensino fundamental (primeiros e segundos anos) que trabalham na escola campo foram convidados a participar da entrevista, sendo sete professores, cinco pedagogos e os dois professores de educação física. Desse número, uma professora pedagoga disse que preferia se reservar a não participar devido a sua timidez e a outra que não iria participar, pois sua saúde estava muito debilitada devido a mesma ter contraído a Covid-19. Já um professor de educação física não pode participar, pois tem acompanhando o pai em um tratamento de saúde. Assim, a entrevista foi realizada com três pedagogos e um professor de educação física, totalizando quatro professores para fornecerem informações para a coleta de dados. Para melhor compreensão dos relatos concedidos a partir das entrevistas, o conteúdo foi transcrito e as transcrições receberam apenas um número para preservar a identidade dos docentes participantes como descrito no Termo de Consentimento (Apêndice 8.4).

QUADRO 4 - Identificação dos participantes da pesquisa

Número	Categoria	Sexo	Tipo de entrevista	Identificação
---------------	------------------	-------------	---------------------------	----------------------

1	Professor (a)	F	Individual por vídeo-chamada gravada	E1
2	Professor (a)	F	Individual por vídeo-chamada gravada	E2
3	Professor (a)	F	Individual por vídeo-chamada gravada	E3
4	Professor (a)	M	Individual por gravação presencial	E4

Fonte: Autora 2020.

Para que a análise feita a partir das respostas dos entrevistados obtivesse maior relação com as categorias e subcategorias de análise já descritas, nesse trabalho, partiu-se de algumas considerações de Barbier²⁰ (2002) sobre a escuta sensível. Nesse aspecto, a análise iniciou-se ainda durante a coleta de dados. De acordo com o autor, para a escuta sensível, o pesquisador necessita levar em consideração alguns aspectos, que são descritos por ele com seus grifos:

A escuta sensível se apoia na **empatia**. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do *outro* para poder compreender *de dentro* suas atitudes, comportamentos e sistema de ideias, de valores de símbolos e de mitos. A escuta sensível **reconhece a aceitação incondicional de outrem**. O *ouvintesensível* não julga, não mede, não compara. Entretanto, ele compreende sem aderir ou se identificar às opiniões *dos outros*, ou ao que é dito ou feito. A escuta sensível afirma a **congruência** do pesquisador. (BARBIER, 2002, p.1).

Nesse âmbito, o pesquisador necessita “saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro, para compreender as atitudes, os comportamentos, os sistemas de ideias, de valores, de símbolos, de mitos” (CANCHERINI, 2010, p.6). A compreensão da existencialidade permite o reconhecimento do outro sem julgamento, medida ou comparação, assim é possível que o pesquisador possa fazer essa compreensão sem aderir ou se identificar com suas opiniões ou identidade do entrevistado. Isto é momentaneamente suas posições filosóficas ficam suspensas para somente depois na triangulação dos dados o pesquisador voltar a usar sua subjetividade. Dessa maneira, uma escuta sensível que não se prende somente à interpretação de fatos se pauta na multirreferencialidade, não sendo projeções da opinião do pesquisador.

²⁰ René Barbier foi um francês, pesquisador e Professor Emérito na Universidade de Paris VIII – Saint Denis. Produziu uma metodologia para dar conta da teoria que elaborou. Sua metodologia caracteriza-se por unir dimensões sociológicas e psicológicas e denomina-se *‘Abordagem Transversal, a escuta sensível em ciências humanas’*. Seu trabalho desenvolveu-se a partir da psicologia junguiana, das ideias do filósofo grego Castoriadis, para quem o mundo humano é o mundo do fazer. Incorporou também ideias de estudiosos orientais. (CANCHERINI, 2010, p.3).

As entrevistas gravadas resultaram em média de duas horas de gravação, e quando transcritas produziram mais de trinta páginas escritas. Para a continuidade do processo de análise foram seguidos os passos descritos por André (2005) quando menciona que:

O passo seguinte é a leitura e releitura de todo o material para identificar os pontos relevantes e iniciar o processo de construção das categorias descritivas. Nessa tarefa, o pesquisador pode utilizar alguma forma de codificação, como letras, com canetas de diferentes cores ou recursos de computador, pode usar um software que destaque palavras ou expressões significativas. Esse trabalho deverá resultar num conjunto inicial de categorias que provavelmente serão reexaminadas e modificadas num momento subsequente, quando, por exemplo, pode haver novas combinações ou alguns desmembramentos (ANDRÉ, 2005, p. 56).

A autora enfatiza que é necessário ir além do que está nos relatos dos entrevistados, apenas a categorização não esgota a análise, assim o pesquisador deve buscar acréscimos ao que já se sabe, para isso recorrendo aos aportes teóricos que podem por sua vez estabelecer as relações com o estudo da pesquisa. Nesse encaminhamento foi realizada a relação das respostas com as categorias dessa pesquisa e subcategorias de análise por meio da leitura das transcrições concomitantemente à audição delas. Mediante aos apontamentos iniciais, foram agrupadas as respostas fazendo a relação com a categoria encontrada.

5.4.2.1 Identificação dos colaboradores

Todos os professores entrevistados são servidores públicos com cargo efetivo no município. O professor que relatou o tempo mínimo de vínculo com a SEMED é de nove anos e o professor que relatou o tempo máximo de vínculo é de vinte e três anos. Todos possuem graduação e pós-graduação, sendo três na área lato sensu e dois em stricto sensu. De acordo com MEC, essa divisão constitui em:

As pós-graduações lato sensu compreendem programas de especialização e incluem os cursos designados como MBA (Master Business Administration). Com duração mínima de 360 horas, ao final do curso o aluno obterá certificado e não diploma. Ademais são abertos a candidatos diplomados em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino – Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996. As pós-graduações stricto sensu compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996). Ao final do curso o aluno obterá diploma. (MEC, 2020).

Pode-se compreender que existe, por parte dos professores, nesse sentido, certa preocupação com a preparação para a docência, pois houve o relato, por parte dos três

especialistas, durante a explicação dos objetivos da pesquisa, de que os mesmos participam de cursos de formação continuada oferecidos pelo CEFOPE. Já o professor com pós-graduação *stricto sensu* relatou ser mestre em educação e no atual momento estar cursando o doutorado em educação.

Com relação ao tempo de serviço na atual escola, nenhum professor relatou ter menos de nove anos ou mais de 23 anos de vínculo com a escola. Diante desses dados, pode-se perceber que o trabalho desses professores já apresentou tempo suficiente, para que sejam reconhecidos pela instituição e pela comunidade local. O vínculo com a comunidade escolar pode favorecer as práticas docentes ao longo dos anos proporcionando mais conhecimento da vida de seus alunos. Nessa condução, os conhecimentos sobre a situação real de vida das crianças podem ajudar na construção dos objetivos a serem trabalhados com a comunidade local, assim tais conhecimentos também são considerados como possíveis norteadores do plano anual de trabalho, pois cada comunidade possui suas especificidades.

Alguns professores mencionaram, entre risos, que já estão alfabetizando os filhos de ex-alunos. Nesse sentido, pode-se ressaltar a primeira observação dessa pesquisa, ou seja, uma das subcategorias de análise, a subjetividade. De acordo com Moraes (2010, p.108), “os sujeitos se constituem, entre outros aspectos, a partir do social, desde as relações intersubjetivas”, assim dentro do contexto social em que estão imersas as crianças e os docentes podem passar a compreender melhor as necessidades de aprendizagem do grupo. O tempo referido da atuação de cada entrevistado na escola contribui para um relacionamento inserido em mais momentos de interação social com a comunidade escolar, ampliando as relações de subjetividade entre eles.

5.4.2.2 Características que podem trazer indícios de uma prática transdisciplinar e ecoformadora

No que tange às características da prática transdisciplinar Moraes (2010, p.98), elenca que como toda prática disciplinar a docência transdisciplinar necessita ser “dialógica, complexa, sensível, integradora, consciente, inovadora, criativa, multidimensional, por cima de tudo, muito competente, tendo a ética como elemento que transforma todas as ações desenvolvidas”. (MORAES, 2010, p.98). Nessa abordagem, a análise feita sobre as respostas dos entrevistados, buscou indícios da prática transdisciplinar desde as categorias e

subcategorias descritas por Moraes (2010) como também outras características descritas nessa pesquisa.

Algo observado inicialmente nessa análise é que todos os professores atuam em séries de alfabetização desde que se iniciaram na docência, e a expressividade em suas falas foi de satisfação nessa escolha. Moraes e Torre (2004, p.63) advogam que “existem emoções que favorecem ou restringem o campo de operações, facilitando o domínio de ação e de reflexão”, nessa ótica um docente que sente prazer em seu trabalho com o outro pode criar ambientes também de satisfação durante o processo de ensino e de aprendizagem. Os momentos de aprendizagem, nesse sentido, podem mais facilmente catalisar processos reflexivos. Algumas percepções como as emoções são mais difíceis de serem relatadas em uma transcrição, mas em todos os momentos durante as entrevistas foi possível perceber a afetividade durante as falas dos professores tanto pelo seu trabalho como pelos seus alunos.

Como, por exemplo, em uma determinada parte de uma entrevista, a professora pediu para relatar uma experiência recente. O caso descrito pela professora foi de um reencontro com um rapaz trabalhando e ele era um ex-aluno que chegou a mencionar até em que ano havia estudado com ela. Durante o relato detalhado da situação foi necessário fazer uma pausa, pois a emoção chegou a se converter em lágrimas tanto da professora entrevistada como da pesquisadora. Tal emoção por parte da professora demonstrou que ela possui um vínculo afetivo muito grande com as crianças envolvidas em seu trabalho.

De acordo com Moraes e Torre (2004, p.66), cabe reconhecer-se que “os ambientes educacionais são espaços de ação/reflexão fundados na emoção, nos sentimentos gerados na convivência”. A afetividade como parte das emoções que podem ser geradas na convivência também foi identificada na fala de outra professora quando ela relatou “quando me perguntaram se no outro ano eu ia continuar, eu apaixonei, assim eu falo que quero aposentar na alfabetização” (E2).

O paradigma da complexidade compreende que a formação do sujeito deve corroborar para a criticidade, ou seja, um ser crítico no sentido de considerar todas as respostas durante e/ou para reflexão. Freire (1996, p.15), já nos alertava que a “promoção da ingenuidade à criticidade não se dá automaticamente”, compreende-se que esse aspecto não deve ser considerado somente para as ações do docente, mas também como objetivos da formação da qual o docente participa para com suas crianças. A criticidade é algo que necessita ser desenvolvido e trabalhado, há que se ter um exercício contínuo para esse fim. A discussão sobre os temas estudados e a reflexão dos diferentes olhares desse tema favorece

para uma postura mais eloquente na medida em que os diálogos se expandem para as reflexões críticas e autocríticas.

Na matriz representativa de ações desenvolvidas por uma escola transdisciplinar (MORAES; NAVAS, 2015), é compreendido que para a articulação das dimensões envolvidas pela prática transdisciplinar seja necessário desenvolver a criticidade no sentido de conhecimento de vários diálogos, sobre um mesmo assunto e sobre vários assuntos, a fim de que se possa articular sobre esses assuntos. Assim, por meio do relato dos professores, foi percebido que existe uma preocupação no processo de formação de suas crianças para essa categoria, ou seja, a criticidade. Nesse sentido, um dos entrevistados ao ser questionado sobre que pessoa espera formar para a vida adulta teve o seguinte posicionamento:

Pessoas críticas, com posicionamento crítico, que escolham seus representantes como uma forma de se posicionar no mundo. Pessoas também sensíveis ao outro, às relações interpessoais, à vida, às outras formas de vida que não a humana, é, eu acredito que uma perspectiva política e humana, que pra mim não estão separadas, estão imbricadas.(E4).

Nessa condução, quando os entrevistados foram questionados sobre o papel da escola na formação das crianças, os relatos foram de que o exercício da criticidade está presente na prática pedagógica quando relatam que: “não é só ensinar a ler e escrever, e interpretar, é preciso preparar as crianças realmente pra vida, porque um aluno pode ter a escrita e a leitura, mas não apresentar a crítica com relação a sociedade”. (E2), “a educação é a única forma de fazermos cidadãos mais críticos” “educar é iluminar mesmo” (E1).

A prática pedagógica voltada para o desenvolvimento da criticidade de acordo com os relatos dos professores se justapõe a dialogicidade. Essa última como uma das subcategorias de análise dessa pesquisa é descrita pelos professores nas seguintes falas: “eu me lembro que conversei com meu aluninho” (E1); “na rodinha de conversa até aquele menino que é quietinho fala” (E2), “meus alunos interagem bastante, fazem as tarefas, perguntam, respondem” (E3), “eu me considero um professor fora da curva, porque, embora eu seja um professor de educação física, eu gosto de outros diálogos, outros desafios” (E4). Nesse sentido, o entrevistado E4 ainda relatou que todo o seu trabalho promove uma prática de diálogo com outras disciplinas e temas.

Moraes (2010, p.109) a respeito da dialogicidade, considera-a como sendo o princípio dos operadores cognitivos mais importantes do Pensamento Complexo afirmando que “é uma ferramenta relevante para uma melhor compreensão dos fenômenos de natureza complexa”. A autora explica que a dialogicidade ajuda a desunir os conceitos pré-

estabelecidos, podendo assim, ser o princípio da ordem e da desordem nas operações cognitivas. Nesse princípio, tem-se a oportunidade de unir conceitos aparentemente opostos mostrando uma complementariedade entre eles em sua dinâmica operacional. O diálogo pode promover a reflexão sobre conceitos ainda obscuros no processo de aquisição do conhecimento individual, ele é uma exigência existencial, ele promove a construção do conhecimento coletivo. Oferecer condições de diálogo durante a prática pedagógica é considerar o outro em sua opinião, respeitar a individualidade e a subjetividade de cada ser envolvido no processo de formação e oportunizar o conhecimento de vários olhares do mesmo objeto de conhecimento ampliando as condições de uma visão complexa.

Para se compreender um pouco mais acerca da contextualização que também é uma das subcategorias de análise, foi levantado o questionamento se o professor entrevistado costuma dizer qual é a disciplina que será trabalhada durante os temas. De acordo com Moraes (2010, p.106), a contextualização faz parte do processo de aprendizagem permitindo que o conhecimento seja vivificado a “partir de processos individuais e coletivos da construção do conhecimento”, sendo essa característica o primeiro passo do saber aprender, de acordo com a autora. Todos os professores entrevistados afirmaram que por trabalharem com séries de alfabetização não existe essa necessidade, mas que por algumas vezes já indicam esse tipo de separação como na fala da entrevistada (E3) “eu não tenho o costume de falar toda vez não, às vezes a própria atividade já vem escrito [...] às vezes o próprio aluno pergunta”, na fala da entrevistada (E2) foi relatado que não existe essa separação “tanto que o caderno deles é caderno de sala, caderno de casa e produção de texto”. O entrevistado (E4) apresentou um relato de que normalmente faz isso, pois articula os conteúdos de sua disciplina com várias outras disciplinas e muitas vezes faz parceria com outros professores a respeito de trabalhos desenvolvidos com outras várias temáticas, enquanto a (E1) relatou não ter muita relevância esse hábito:

[...] às vezes quando a gente está trabalhando, por exemplo, esse conteúdo do racismo, [...] a gente está ali dialogando com a educação física, no contexto das práticas corporais, mas também no contexto da sociologia, da antropologia, então... Às vezes eu faço esses trabalhos em parcerias com alguns colegas, como é o caso das poesias contra o racismo que a gente faz com os alunos, então sempre está tendo esse diálogo com as outras disciplinas, com os outros campos do saber. (E4).

[..] no primeiro ano e no segundo ano eu não tenho esse hábito, né, de estar “olha, agora vamos para geografia, agora vamos para ciências”, como a gente trabalha de uma maneira muito interdisciplinar eu não vejo essa necessidade, mas como a gente utiliza os livros didáticos, então eu explico pra eles “olha, português, o que a matéria de português estuda? O que a matéria de matemática estuda?”, então assim, eu faço

esse lequezinho geral, mas não é algo que eu faço todo dia “olha, agora matemática, agora ciências, agora ensino religioso”, eu não tenho esse hábito não. (E1).

O trabalho exercido com a ampliação das ideias constituídos na multirreferencialidade é abordado por Moraes (2010, p.107), como muito importante, pois nenhuma experiência é redutível a outra, estando nessa ótica qualquer fenômeno educativo sujeito a pluralidade de abordagens. A multirreferencialidade traz em sua perspectiva um sujeito que procura diferentes maneiras de resolver um problema, buscando novas formas de expressão e comunicação entre as diferentes opiniões. É um sujeito aberto que dá espaço para a percepção do diferente. A fala do entrevistado E4 nos traz essa percepção ao abordar que:

[...] quando eu comecei a trabalhar, eu confesso que eu levava tudo muito pronto pras crianças. Às vezes a gente, enquanto professor, a gente quer levar tudo pronto, né. A gente já quer despertar o pensamento crítico dos alunos, levando tudo muito pronto. Mas hoje, com o avançar da minha pouca experiência, né, eu tenho me policiado nesse sentido de deixar que esses alunos eles participem mais, eles sejam é autores e coautores do processo de construção de conhecimento, no sentido de valorizar também as realidades, as experiências. (E4).

A transdisciplinaridade não despreza a interdisciplinaridade, para Nicolescu (1999, p.55), “a disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um mesmo arco”. Entretanto, a transdisciplinaridade se diferencia da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade por compreender que é impossível escrever a compreensão do mundo na pesquisa disciplinar advogando para isso que “a finalidade da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade sempre é a pesquisa disciplinar” (NICOLESU, 1999, p55).

[...] a maioria das atividades são interdisciplinares, por exemplo, sabonete, ai eu vou dar a atividade sem as vogais pra eles perceberem que toda palavrinha tem uma vogal presente. Ai está lá, sabonete, papel higiênico, creme dental, ai já entra ciências com português. Já trabalha também o corpo humano, já é tudo interdisciplinar, eu já vou trabalhar português e ciências. (E3).

Então, eu gosto de trabalhar a interdisciplinaridade, é com projetos, jogos, brincadeiras. (E2).

Nesse mesmo sentido, está inserida a categoria da abertura. Nessa categoria, que de acordo com Moraes (2010) expressa à necessidade do docente em não estar fechada para as possibilidades existentes, a construção do conhecimento não se fecha em si mesma, promovendo assim ao docente uma consideração para todos os elementos de aprendizagem inclusive os não disciplinares. A entrevistada (E1) fez um relato muito expressivo, ao dizer

que, desde o ano passado o ingresso em sua turma de três alunos com necessidades especiais (uma criança albina com baixa visão, uma criança surda e uma com deficiência física), fez com que suas práticas tivessem que se adequar às necessidades de aprendizado de toda a turma relatando que:

[...] depois que a E. entrou na sala, acabou que eu abrangei um pouco (inaudível), eu dou aula de libras pra eles, então, alfabeto, números, cores, dias da semana, objetos escolares, então eu introduzo sim. Ano passado eu fiz um projetinho de inglês, só mesmo pra eles saberem cores, animais, mas é uma coisinha assim, simples, mas eu gosto de trazer [...]. (E1).

A abertura foi percebida quando a professora relata que estava atenta às novas necessidades de aprendizagem de sua turma para poder compreender e abraçar a diversidade. A professora entrevistada (E1) ainda compartilhou uma experiência vivida entre seus alunos com as necessidades especiais dizendo que:

[...] então não importa se é cego, se é surdo, se é preto, se é branco, elas não tem isso e quando a criança tem é porque alguma pessoa, um adulto, não sei, passa isso no ouvidinho dela e ai acaba que ela internaliza aquilo ali até mesmo sem saber, então a criança ela não tem [...] na sala mesmo a C. que não tem os dedinhos, eu não esqueço uma vez que o P. quis ir na frente e fazer uma, contar lá usando os palitos. E ai ele falou assim “Olha tia, agora eu vou escolher uma outra amiga pra vir aqui contar, mas tia, eu quero que ela venha aqui e ela vai contar com os dedinhos” e ele chamou a C., e a C. falou pra ele “P. como que eu vou contar se eu não tenho os meus dedinhos?”. E ele foi lá, abraçou, pediu desculpas pra ela, falou assim “Não, então você vai contar usando meus palitinhos”, mas assim, foi uma coisa tão espontânea deles, né. (E1).

A respeito da diversidade Paula; Suanno e Reis (2017, p.165) pontuam que “vale compreender que a identificação da diferença não é tão problemática e conflituosa quanto o respeito a ser dado a essa diversidade”. Nessa perspectiva os relatos da entrevistada E1, demonstram que muitas vezes, reconhecer o outro em suas diferenças pode ser uma questão de valores já desenvolvidos nas crianças por meio de sua convivência, a respeito disso a entrevistada mencionou que:

[...] não importa se o meu amigo não tem dedinho, não importa se meu amigo não escuta, não importa se meu amigo não enxerga, eles querem ajudar, né, então eles não rotulam as pessoas pelo estereótipo delas, né, elas não fazem isso. (E1).

[...] elas não tem com ninguém, elas não tem, né, então não importa se é cego, se é surdo, se é preto, se é branco, elas não tem isso e quando a criança tem é porque alguma pessoa, um adulto, não sei, passa isso no ouvidinho dela e ai acaba que ela internaliza aquilo ali até mesmo sem saber, [...]. (E1).

É preciso compreender o outro, promover ações altruístas de empatia e amizade por todos que estão ao redor. É nesse sentido que o sentipensar “é o encontro intensamente consciente de razão e sentimento” como pontua Moraes e Torre (2004, p.58). A conversação que o docente promove com seus educandos produz o prazer nas relações. É plausível que os envolvidos em uma relação, tenham a percepção de que o outro não sou eu, logo, torna-se diferente do eu, e é nessa diversidade que se constrói relações mais humanas e humanizadas, pautadas no amor. O paradigma da complexidade preconiza as várias áreas de atuação e relacionamento do ser humano e a diversidade certamente é uma delas.

Reis e Morais (2020, p.20) discorrem que, “o reconhecimento linguístico da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a atribuição de atendimento especializado aos surdos, foram de suma relevância para o desenvolvimento da Educação Bilíngue”. Nessa condução a professora entrevistada E1, mencionou que seu trabalho visa o aprendizado de suas crianças, assim houve a decisão de se trabalhar um pouco do ensino de Libras para que todos pudessem promover uma maior comunicação em sala de aula. Todo o processo de inclusão necessita pautar-se no respeito à diversidade.

A categoria explicada também nos evoca sobre a flexibilidade, quando se explanou a análise da matriz curricular foi observada a presença de um número exacerbado de conteúdos a serem trabalhados com as crianças em tão terna idade. Entretanto mesmo com uma matriz tão intensa, a entrevistada (E1) relatou que “sem fugir do que a matriz da prefeitura pede [...] a gente estava sempre com um projetinho, [...] fazendo isso na sala, mas infelizmente, né, veio a pandemia e desandou nossos planos”.

Em referência a esse aspecto há que se intervir que, a flexibilidade é uma característica importante da prática transdisciplinar permitindo a auto-organização do sistema e a autorregulação processual, de acordo com Moraes (2010). A autora nos revela que a falta dessa característica nos “processos estruturais da construção do conhecimento gera tensões e desequilíbrio” criando uma rigidez no sistema e dificultando os processos de desenvolvimento e aprendizagem. (2010, p.106). A falta de flexibilidade também pode dificultar um replanejamento das atividades quando necessário. Nesse viés, houve a percepção dessa categoria nos relatos da entrevistada E1 quando ela mencionou que teve que redirecionar a sua prática às necessidades da turma. Ficou subentendido que, para isso, aconteceu uma reorganização em seus planejamentos para além daquilo que estava previsto no início do ano letivo.

A emergência como categoria também considerada para essa pesquisa significa “algo novo que apareceu qualitativamente diferente do passado. Na aula seria aquela pergunta inesperada, essa explicação intuitiva catalisada por processos de sinergia, geradores de novas estruturas cognitivas”. Significa uma renovação permanente de todos os sistemas vivos que se convertem em “elementos significativos nos processos de aprendizagem” de acordo com Moraes (2010, p.108). Nessa condução, foi percebida essa categoria nas seguintes falas:

[...] de acordo com a necessidade da turma, né, que as vezes surge um assunto que nem tá fazendo parte da aula aí eu não vou falar “ah, eu não vou trabalhar isso não”, aí eu vou, tiro a dúvida, entendeu... trabalho ou alguma necessidade, ne, aconteceu algum fato dentro da sala de aula aí eu falo “nossa, tenho que trabalhar higiene”, aí você vê aquele menininho que não tá tomando banho, aí a gente trabalha de forma. (E2).

A subjetividade e intersubjetividade são importantes categorias na visão de Moraes (2010, p.108), “pois o conhecimento do objeto depende do que acontece em cada um de nós, depende de nossas emoções, a intuição e a imaginação”. Pode-se dizer que essa categoria configura os sentidos e significados que formalizamos, ela revela a forma como “tem um lugar o vínculo do sujeito com o mundo, sua capacidade, sua compreensão e objetivação do mundo”. (MORAES, 2010, p.108). Essa categoria de acordo com o conhecimento histórico cultural da pesquisadora, não foi percebida em nenhum relato dos entrevistados, entretanto não se pode afirmar que os entrevistados não possuam ou que não fazem uso dessa categoria por se tratar de uma categoria tão complexa à visibilidade de sua existência.

Dando continuidade a essa análise, pondera-se que toda autonomia é considerada relativa sendo derivada de processos auto organizadores e emergentes como elenca Moraes (2010, p.109), que é “a partir da capacidade das relações desenvolvidas com o sistema que os processos têm de autonomia tem lugar e assim, toda autonomia é considerada relativa, depende dos acontecimentos que o envolve”. Sobre essa categoria descrevem-se as seguintes falas dos entrevistados:

[...] eu dou aula de libras pra eles. (E1).

[...] de acordo com a necessidade da turma, às vezes surge um assunto quem nem está fazendo arte da aula [...] aconteceu algum fato dentro da sala [...] a gente trabalha. E2.

Todas as categorias e subcategorias consideradas para essa análise não podem ser vistas separadamente. Elas estão imbricadas se complementando e articulando o pensamento

complexo e a prática pedagógica transdisciplinar. Um docente autônomo pode auto orientar-se, ressignificar e redirecionar sua prática. A esse sentido de ressignificação o entrevistado E4 articulou da seguinte maneira:

Eu vejo a escola como uma casa do conhecimento, como um espaço da ciência, importantíssimo, sobretudo pra classe trabalhadora no contexto da escola pública. A escola é o espaço do desenvolvimento humano, é o espaço da educação humanizadora, das sensibilidades, da educação estética, da educação revolucionária com vistas a um posicionamento político em relação aos alunos. (E4).

A concepção trazida pelo professor entrevistado apresentou, por sua vez, uma perspectiva voltada para o paradigma da complexidade, as palavras “educação humanizadora”, nos remetem a (MORIN, 2000, p.106) quando o autor advoga que é preciso “trabalhar a humanização na humanidade”. Essa humanização vai além de perceber o ser humano de forma integral, é respeitar esse ser humano em todas as áreas que o constitui podendo ser elas psíquicas, estéticas, ou afetivas dentre outras.

O princípio ético deve permear toda a prática transdisciplinar, esse princípio é que dá o sentido e continuidade à prática educativa. Moraes (2010, p.107) defende que a ética proposta pelo viés transdisciplinar se constitui no sentido de uma “relição dos vínculos com o outro, com a comunidade envolvida, com a humanidade de cada indivíduo”. Os valores que cada comunidade tem, são descritos pela ética do relacionamento de seus atores, aos professores entrevistados foi perguntado se havia um trabalho direcionado a esse sentido. E todos afirmaram que sim, nas seguintes falas:

[...] até que a gente faz os combinados. Nesse ano a gente está trabalhando a cada semana um tema. (E3).

[...] a gente ensina o tempo inteiro [...] principalmente não falando direto, mas nas aulas de educação religiosa [...] e durante o ano inteirinho a gente vai falando [...] e eles falam: você viu fulano fez isso [...] respeitar os pais, trabalhar os nossos sentimentos, ser uma pessoa grata [...]. (E2).

[...] tem até um kit de livrinhos: o que cabe no meu mundo. (E1).

[...] então eu trabalho valores altruístas, com reconhecimento do outro, o acolhimento do outro, das crianças com deficiência, discutindo o racismo, desconstruindo o racismo, no sentido de entender o outro. (E4).

Para exemplificar suas práticas pedagógicas, os professores também tiveram oportunidade de relatar práticas que fossem compreendidas como exitosas, e foi possível perceber a criatividade imbricada em outras subcategorias nas práticas relatadas. Prática da

aprendizagem criativa como advoga Suanno (2014b, p.12) “possibilita que o aluno promova a aproximação dos conteúdos com a realidade vivida, distanciando-se, cada vez mais, da memorização e da repetição”. É na condução de uma prática criativa que a escola considera a afetividade nos relacionamentos, que o aluno pode despertar seus interesses pelo conhecimento privilegiando o *sentipensar* no qual se podem criar circunstâncias que potencializem situações de prazer (MORAES; TORRE, 2004, p.65). De acordo com Suanno (TORRE, 1999, p. 1 apud SUANNO, 2004b, p. 13), o termo sentipensar foi criado por Saturnino De La Torre que define o termo como:

O processo mediante o qual colocamos para trabalhar conjuntamente o pensamento e o sentimento [...], é a fusão de duas formas de interpretar a realidade, a partir da reflexão e do impacto emocional, até convergir num mesmo ato de conhecimento a ação de sentir e pensar.

A criatividade é umas das características de um professor que faz uso da prática transdisciplinar, os que dela fazem uso beneficiam seus alunos para a aquisição do conhecimento, pois o foco é a aprendizagem de seus alunos assim “o aluno é um experimentador da natureza humana, social e natural, orientado por professores que o ajudam a aprender por meio de desafios, problemas e situações instigantes” como elenca Suanno (2004b, p.15). Nesse sentido, acontece uma provocação no aluno que desenvolve a curiosidade e busca por conhecer mais. Essa característica da prática transdisciplinar foi observada nas falas dos professores entrevistados quando relatam que:

[...] minha prática pedagógica é o aluno [...] eu não me prendo a prática pedagógicas porque às vezes não vai atender certas crianças. [...] então foi algo bacana de eu levar as coisas e ela se arrumar na sala [...] tinha que ver na hora do recreio que estavam imitando a história. [...] e as crianças são totalmente abertas as novidades. (E1).

[...] algum conteúdo mesmo que a gente trabalhou e depois a criança faz um *feedback*. [...] então às vezes você está vendo que ele está usando aquilo pro dia a dia. (E2).

Gosto de trabalhar novidades [...] pra produzir um conteúdo novo eu gosto de dar um jogo amo trabalhar com jogos e músicas, coisas mais lúdicas [...] coisas alegres. (E3).

[...] eu tenho me policiado no sentido de deixar que os alunos participem mais, [...] permitir eu o aluno seja efetivamente sujeito dos processos. (E4).

A partir dos relatos mencionados pelos entrevistados, houve a percepção de que a criatividade foi uma característica que fez parte das respostas de todos os entrevistados com

relação à sua prática pedagógica, obtendo-se destaque nas falas deles. É preciso ressaltar que a prática pedagógica pode ser motivada pela ética e pela criatividade como aborda Suanno (2014b), e que pode oferecer ações positivas nas atividades propostas perfazendo da escola um lugar de inovação e transformação.

Tendo em vista que uma *acción ecologizada* descrita por Moraes (2010, p.109) “trata-se de programar, desprogramar e reprogramar como processo de aprendizagem e criação do conhecimento educativo e pedagógico”, durante as entrevistas aos professores algumas perguntas estiveram voltadas a esse sentido. O pensamento ecossistêmico, de acordo com Moraes (2004, p.157), “significa que somos influenciados pelos pensamentos, crenças, valores, ações e reações do outro”, a autora ainda elenca que de acordo com Morin a ciência da ecossistemologia “estuda as interações entre os sistemas de naturezas diferentes (humana, social, econômica, tecnológica, vegetal)” (MORAES, 2004, p.156). Dessa maneira, é um pensamento que faz o reconhecimento das interações mútuas. Assim, situam-se os dois conceitos aos quais se buscam indícios na prática pedagógica: a Transdisciplinaridade e Ecoformação. A autora relata que ambos emergem do paradigma ecossistêmico.

Para a busca dos indícios de práticas ecoformadoras nas análises, essa pesquisa contou com o suporte teórico de Torre, Pujol e Moraes (2008). Assim, elencou-se o decálogo da transdisciplinaridade e conformação, “que foi fruto do esforço de um grupo de pesquisadores, docentes e profissionais participantes do I Congresso Internacional de Inovação Docente: Transdisciplinaridade e ecoformação” como advogam os autores Torre, Pujol e Moraes (2008, p.20). Nessa condução a seguir são apresentados os dez campos de projeção transdisciplinar e ecoformadora:

1. Supostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos do olhar transdisciplinar.
2. Projeção tecnocientífica: o campo da religação dos saberes.
3. Projeção ecossistêmica e de meio ambiente: Relação ecológica sustentável.
4. Projeção social: Consequências de uma cidadania planetária.
5. Convivência e desenvolvimento humano sustentável: Visão axiológica e de valores humanos.
6. Projeção das políticas trabalhistas e sociais: Satisfação das necessidades humanas.
7. Projeção no âmbito da saúde e da qualidade de vida: Em busca de felicidade.
8. Projeção nas reformas educativas: Formar cidadãos na sociedade do conhecimento.
9. Projeção da educação: Responder a uma formação integradora, sustentável e feliz.
10. Projeção das organizações no estado de bem-estar: Auto-organização e dimensões éticas e social. (TORRE; PUJOL; MORAES, 2008, p.19, 20).

Após a análise com relação a indícios transdisciplinares nas práticas relatadas pelos professores entrevistados e nos documentos norteadores, passamos a buscar os indícios de uma prática voltada para a ecoformação tendo como referência o decálogo supracitado. Como já descrita a análise dos documentos norteadores em seção anterior passou-se a relatar sobre as entrevistas feitas.

No aporte teórico, algumas discussões acerca da ecoformação elucidaram para uma compreensão melhor do tema. Dos cinco professores entrevistados um disse que já ouviu vagamente sobre o tema e outro que já teve a oportunidade de estudar sobre ecoformação durante o curso de mestrado, quando a partir desse momento passou a ter uma postura de professor ecoformador. Não se pode negar que a palavra ecoformação é relativamente nova nas discussões sobre os paradigmas, e que nos últimos vinte anos vêm encontrando mais força para ampliação de seu conhecimento e prática.

Todavia, nos relatos obtidos, por meio das entrevistas várias práticas, voltadas para o tema meio ambiente foram observadas, sendo:

Sim, sim, já trabalhamos muito essa questão, [...] como eu gosto de animais eu sempre conto aquela história do abandono, o cuidado, que animal não é brinquedo. (E1).

Fizemos a hortinha, plantamos árvores, fizemos também a experiência do copinho de feijão e a gente foi acompanhando o crescimento do feijão [...] dia a dia e eles iam fazendo o relato todo dia. (E3).

Já, mas muito vago, acho que poderia ter aprofundado mais. (E2).

E também já fiz trabalhos para cuidar da escola, do ambiente escolar, a respeito da educação ambiental, a gente já fez trabalho em que plantamos mudas do cerrado na própria escola com as turmas, é uma forma de cuidar do meio ambiente. (E4).

Nessa contemplação, observou-se que o pensamento voltado para a necessidade do cuidado da natureza e do meio ambiente estavam presentes nas respostas dos entrevistados. Ao aprofundar um pouco mais sobre esse assunto, também foi perguntado sobre a sustentabilidade. Uma professora relatou não ter aprofundado o assunto com os alunos porque não surgiu a oportunidade, mas que os orienta a separar o lixo jogado na escola (E2). E outra de que existe a separação dos lixos que são jogados em lixeiras separadas na escola (orgânico de reciclável), (E1). Contudo, o entrevistado (E4) relatou ainda a preocupação até com o desperdício no uso da água e que solicita aos alunos que levem suas garrafinhas para usar somente a quantidade de água suficiente.

Todavia, mesmo que alguns relatos dos entrevistados exemplifiquem atitudes voltadas para a preservação e conservação do meio ambiente, não é possível afirmar que são práticas ecoformadoras, pois se compreende que a ecoformação vai muito além de práticas possivelmente isoladas, ou pequenos projetos. É necessário que a formação do indivíduo seja voltada para a abertura de uma consciência planetária como destaca Morin (2000, p.18), assim “a educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nossa Terra-Pátria, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena”. Uma cidadania planetária que religue o ser homem a sua complexidade e ao respeito aos demais seres do ecossistema, uma cidadania em que o indivíduo se sinta parte do meio, e não alguém que atua sobre o meio. No decálogo apresentado, os itens 6 e 7 conseguem sintetizar ou explanar essa necessidade. Nesse mesmo sentido traz-se a abordagem de Suanno (2013, p.69) quando a autora pontua que:

Formar cidadãos na sociedade do conhecimento deve ser uma atividade que se utiliza da criatividade, ou seja, maneiras já tentadas e ainda não utilizadas, para resgatar o humano, a cidadania planetária, a ecoformação, a partir da educação baseada no ser humano, na vida, na mediação social, nas relações pedagógicas e didáticas.

Diante dessa contextualização, a autora ainda advoga que é necessário pensar na missão da escola, pois “o caminho da ecoformação não é o que deve ser seguido pela escola em seus objetivos de ensino?” (SUANNO, 2013, p.102). A abordagem sobre o trabalho da escola para essa condução é questionada pela autora se já não deveria estar presente no planejamento de trabalho dos profissionais, de forma mensal, bimestral, semestral ou anual. Ainda assim, em nossas análises dos documentos norteadores esses indícios apareceram rasamente em um ou outro momento. É com essa inquietação que essa pesquisa segue a uma segunda análise nas respostas dos professores durante as entrevistas, utilizando para isso outro instrumento que não o da leitura pautada na escuta sensível e relação com as categorias e subcategorias de análise.

5.4.2.3 Do instrumento de análise Iramuteq

De acordo com Morin (2018), a complexidade surge a partir das dúvidas de exatidão das ciências exatas, como por exemplo, a física. As questões voltadas à complexidade se têm apresentado em todas as ciências, assim não é exclusividade de diálogos apenas de um âmbito da sociedade, mas também com manifestações em todo campo científico ao qual se integra

essa sociedade. Tendo como primícias para as análises, o olhar complexo no sentido de considerar todas as partes do objeto de conhecimento, essa pesquisa optou por buscar mais de uma técnica de coleta de dados, para assim poder oferecer uma ampliação na percepção dos resultados levantados. Assim surge a ideia de se utilizar o iramuteq. A esse aspecto, possibilita-se que essa pesquisa tenha uma abertura para fazer uso de métodos mistos, nesse sentido Galvão, Pluye, Ricarte (2018, p.5) pontua que “a pesquisa com métodos mistos combina os métodos de pesquisa qualitativos e quantitativos e tem por objetivo generalizar os resultados qualitativos, ou aprofundar a compreensão dos resultados quantitativos”. Dessa maneira, os resultados podem ser corroborados sendo qualitativos ou quantitativos. Nesse sentido, os autores advogam que:

O componente qualitativo de um método misto pode ser usado, por exemplo, para se conhecer ou compreender os aspectos culturais, econômicos, organizacionais, políticos e sociais de um fenômeno ou problema, bem como para descobrir possíveis variáveis que interferem em alguns contextos e não em outros. Por sua vez, o componente de caráter quantitativo pode medir as associações entre diferentes fatores e a magnitude de seus efeitos ou implicações. (GALVÃO; PLUYE; RICARTE, 2018, p.9).

Como apoio aos resultados dessa análise foi feito o uso do Iramuteq sendo esse um *software* gratuito. Esse *software* vem se apresentando cada vez com mais frequência nos estudos em Ciências Humanas e Sociais de acordo com Camargo e Justo (2013). A sigla IRAMUTEQ refere-se *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes e de Questionnaires*, ou seja um *software* de análise de dados textuais, licenciado por GNU GPL(V.2), “desenvolvido sob a lógica da *open source*, ancorado no *software* estatístico R e na linguagem *python* (www.python.org)” utiliza dados estatísticos para realizar análise em *corpus textuais*. (CAMARGO; JUSTO, 2013, p.515).

Para que as entrevistas pudessem ser analisadas pelo software citado, foi necessário fazer a instalação dele no computador e perfazer a leitura de textos informativos para poder adequar a transcrição de todas as entrevistas em bloco de notas, com todas as especificidades de escrita que o software exige para as análises.

O Iramuteq dispõe de cinco tipos de análises textuais para o mesmo corpus textual, sendo elas: Estatísticas textuais, Especificidade e AFC, CHD, Análise de Similitude, Nuvem de palavras. A análise por meio da Estatística textual executada é uma análise simples sobre o corpus textual, nela se efetiva os seguintes procedimentos:

Diante dessa consideração retoma-se a fala de Morin (2015, p.55) de que “não existe nada mais fácil do que explicar uma coisa difícil a partir de premissas simples admitidas ao mesmo tempo pelo locutor e pelo ouvinte”, o autor acentua que assim é percorrer prosseguindo no caminho do raciocínio sutil que visa comportar as mesmas engrenagens e os mesmos sistemas de sinais. Nesse sentido acredita-se que o rompimento com as práticas vistas como tradicionais se dificulta pelos mais diferentes motivos, por sua vez, também elencados nas falas dos entrevistados, e se perpetuam ao longo dos anos:

[...] eu procuro diversificar, um pouco do método tradicional, [...] porque a gente não vai desprezar o que aprendeu, [...] não vou jogar tudo fora, porque tudo é válido. (E3).

[...] a maioria consegue, mas tem crianças que tem dificuldade e voce tem que trabalhar dos dois jeitos , tem que ser um pouco do tradicional. (E2).

Não é desejo dessa pesquisa depreciar nenhum método de trabalho mencionado pelas professoras alfabetizadoras que participaram colaborando com um pouco de sua experiência, entretanto, antes sim como já discutido, essa pesquisa considera de que existem outros paradigmas além dos considerados tradicionais e que esses por sua vez, podem ajudar para a formação de cidadãos mais críticos, e foi nessa ótica que prosseguimos todo nosso trabalho. Uma visão de que o ser humano está em constante transformação e para isso e por isso transformando o meio em que está, contudo não se pode mais admitir a falta de um relacionamento mais afetivo com o meio em que se vive, e para isso é preciso que aconteça uma tomada de consciência no que tange o conhecimento de si e do outro (seja ele homem, animal ou planta), pautada no respeito e na comunhão como advoga Morin:

Reaprender a aprender com a plena consciência de que todo conhecimento traz em si mesmo de forma ineliminável a marca da incerteza. Não se trata de uma ode ao vale-tudo nem ao ceticismo generalizado, mas de uma luta contra o absolutismo e o dogmatismo disfarçados de verdadeiro saber. (MORIN, 2003, p.56 e 57).

Diante do exposto passam-se as considerações transitórias, por compreender-se que a educação é sempre um assunto inesgotável de reflexões. Essas conclusões fazem os apontamentos do que se pôde analisar no decorrer dessa pesquisa permitindo que as reflexões a partir desse trabalho possam promover mais pesquisas diante dos resultados apresentados.

6 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Tudo isso deve contribuir para a formação de uma consciência humanística e ética de pertencer à espécie humana, que só pode ser completa com a consciência do caráter matricial da Terra para a vida, e da vida para a humanidade.

Edgar Morin (2018, p.39)

Mesmo iniciando as discussões dessa pesquisa com a prática pedagógica, percebemos que a formação do professor necessita anteceder sua prática, pois ambas estão intimamente ligadas. Partindo do princípio da transdisciplinaridade, considera-se que a formação docente necessita passar por um repensar, ao passo que os docentes enquanto discentes, possam promover um intercâmbio de saberes que privilegie a prática, como nos aponta Moraes (2010). A experiência é algo muito importante para o processo de ensino e de aprendizagem e esse aspecto exerce grande impacto em cada prática. A autora reforça que “*cada uno de nosotros se auto-eco-reorganice siempre que sea necesario o se reinvente de las situaciones vivenciadasos*”. (MORAES, 2010, p.97).

As considerações apontadas pelo primeiro estudo “preâmbulos da história da educação no país”, trouxe a perspectiva de que os avanços na educação por meio das legislações tardaram muito a se encaminhar. Somente após mais de cinquenta anos do Manifesto dos Pioneiros (1932) que aspirava pela laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação, que o país contemplou uma reforma a contendo para os rumos da educação com a promulgação da LDBN/96. Nesse sentido, todo o intento a esse respeito, também tardou por mais de dez anos, desde sua manifestação pelos pesquisadores quanto a serem legislados.

A respeito do objeto de estudo dessa pesquisa em campo, em linhas gerais, para os documentos norteadores da escola campo, nos chama a atenção o PPP-EMAMC, que prevê indícios de princípios transdisciplinares para o trabalho a ser feito pelos docentes, como:

I – Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. II – Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros

benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais. III – Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias. (PPP-EMAMC, 2020).

Os princípios destacados no PPP apresentam indícios de possíveis práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras, entretanto os mesmos não parecem estar tão claros nos outros documentos analisados. Também não é possível afirmar que esses princípios sejam trabalhados pelos docentes da escola campo somente a partir da análise dos documentos norteadores e dos relatos dos professores entrevistados.

Ainda na reflexão das categorias descritas por Moraes (2010) para o trabalho da docência transdisciplinar, o PPP da escola abordou a opção por uma linha de trabalho que se pauta em outra epistemologia (conhecida como sociointeracionismo), que não é da complexidade. O quadro Perspectivas teórico-epistemológica apresentado por Moraes e Valente (2008, p.16), auxiliou para o entendimento de que a perspectiva ecossistêmica apresenta uma base ontológica mais abrangente que as demais por reconhecer que a realidade é construída pela relação multidimensional do sujeito e objeto. De acordo com Moraes:

Um pensamento ecológico-sistêmico é, portanto, um pensamento relacional, dialógico, interligado, indicando que tudo que existe coexiste e que nada existe fora de suas conexões e relações. É um pensamento que se estende além da ecologia natural, englobando a cultura, a sociedade, a mente e o indivíduo. (MORAES, 2004, p.154).

Dessa forma, apesar de algumas palavras relacionadas às categorias de análise serem observadas no relato dos professores, não se pode considerar que a escola tenha uma prática pautada na transdisciplinaridade e ecoformação. No entanto o aparecimento dessas palavras nas falas dos professores pode oferecer indícios de que alguns professores apresentam um pouco dessa prática, mesmo que não conscientes do viés epistemológico que direcionem suas práticas. Nesse sentido pode ser destacada a criatividade que foi percebida no relato de todos os professores entrevistados. Entretanto de acordo com Moraes (2010), para que uma escola possa ser compreendida dentro da abordagem do paradigma ecossistêmico é necessário a apresentação de um conjunto de ações inseparáveis tanto para análise como para a prática transdisciplinar e ecoformadora, tais ações podem ser identificadas com dialogismo, autonomia, abertura, flexibilidade, dialógica, auto-eco-organização, autonomia, emergências,

subjetividade, ecologia, intersubjetividade e multirreferencialidade, como já descrito na sessão 5.3.

Uma prática transdisciplinar e ecoformadora pode estar presente nas aulas de um professor mesmo que ele não a faça conscientemente, porém é preciso que o docente tenha a práxis para que sua prática seja intencional no sentido de promover mais momentos propícios à aprendizagem. Nesse sentido a apropriação do conhecimento teórico, como menciona Libâneo (2013), o aporte teórico, a didática que auxilia na elaboração do plano de aula, se faz imprescindível para que a prática seja exitosa também para o paradigma ecossistêmico. As características que foram observadas no relato das práticas dos professores entrevistados, por sua vez, necessitam estar imbricadas a outros princípios e categorias que caracterizam a prática transdisciplinar e ecoformadora, como descritos nas figuras 2 e 3.

Considera-se que das inúmeras propostas para compor a formação do currículo de formação de professores, nesse sentido, para a formação de professores complexos e transdisciplinares, ainda se demandará mais tempo. Uma observação feita nos relatos dos professores entrevistados é que, todos que mencionaram desconhecer os termos do paradigma ecossistêmico ou da complexidade possuem mais de dez anos em sua formação inicial de graduação. Mediante esses dados, essa pesquisa propõe inquietações para outras pesquisas, como por exemplo: a formação continuada com abordagem transdisciplinar e ecoformadora para os professores que já demandam de algum tempo na prática docente.

Doravante acredita-se que para os educadores, ou seja, para aqueles que trabalham com a educação, urge a necessidade de não “ignorar as implicações epistemológicas do arcabouço científico que envolve os conceitos de auto-organização, complexidade, caos, indeterminância, dinâmica, não linear que caracterizamos sistemas vivos”. (MORAES, 2004, p.243-244). A reforma do pensamento, o pensamento reformado, reverbera nas ações que contemplam um ser em toda a sua complexidade. Tendo em vista tudo o que foi mencionado, essa pesquisa acredita em uma aquisição de conhecimento mais prazerosa, que busque a integralidade de seus sujeitos com afetividade para um humanizar constante nos processos de relacionamento de todos com o ecossistema.

Passa-se assim a consideração de que existem possibilidades de que práticas transdisciplinares e ecoformadoras aconteçam nas salas de alfabetização a partir desses indícios, mas que a escola não pode ser considerada como transdisciplinar e ecoformadora sem que esse direcionamento esteja evidentemente presente em seus documentos norteadores, em seu plano mensal, bimestral, semestral e anual como já elencado por Suanno (2013).

Em virtude dos aspectos abordados essa pesquisa não apontou um fim em si mesma, mas possibilitou ampliar as discussões sobre a prática pedagógica na abordagem transdisciplinar e ecoformadora nas séries de alfabetização promovendo novas inquietações para futuras pesquisas. E é com esse olhar, que se deixa uma reflexão no que tange o pensamento de que, a tomada de consciência pode reverberar a aquisição do conhecimento tanto pra quem aprende como pra quem ensina.

Certamente, a metodologia transdisciplinar não substitui a metodologia de cada disciplina, que permanecerá o que é. No entanto, a metodologia transdisciplinar fecunda estas disciplinas, trazendo-lhes esclarecimentos novos e indispensáveis, que não podem se proporcionarados pela metodologia disciplinar. A metodologia transdisciplinar poderia até mesmo conduzir a verdadeiras descobertas no seio das disciplinas. (NICOLESCU, 1999, p.134).

Acredita-se que é possível que professores de turmas de alfabetização, mantenham uma práxis que culmine em uma prática pedagógica direcionada e intencional, que não só vislumbre, mas, sobretudo, leve à produção de conhecimento. Tal prática pedagógica necessita em todos os momentos ser pautada na dialogicidade, na consideração da subjetividade de quem ensina e quem aprende, na multirreferencialidade, nas intercorrências, na flexibilidade, na autoecoformação, na ética, na criatividade, no processo de autonomia para aquisição de conhecimentos. Ao conhecer o outro e se permitir conhecer em todas as áreas: estética, espiritual, corporal, se amplia o cognoscente.

Nesse sentido conhecer as bases do paradigma ecossistêmico que é ao mesmo tempo interacionista, construtivista, sociocultural e transcendente, possibilita que o docente articule sua prática mais facilmente, favorecendo os vínculos interativos com o entorno: natural, social, pessoal, transpessoal. O caráter flexível e integrador que o docente pode dar às suas aulas reverberam nas aprendizagens não só de seus alunos, mas de toda a comunidade escolar, sem dúvida a integração dos vários saberes e a maneira como são apresentados assim como os diálogos permeados pelo sentipensar, permite o desenvolvimento humano da vida e para a vida.

7 REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Dolores Fortes. Cenários e Estratégias integradoras: A Complexidade e Transdisciplinaridade legitimando a diversidade e o “habitar humano”. **Revista Terceiro Incluído**. Goiás, v. 5, nº1, p.315-338 jan/jun, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teri/article/view/36361/18714>. Acesso em: 10 ago. 2018.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005. p.7-70.

AZEVEDO, Fernando. et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** (1932) e dos educadores (1959). Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 122p. (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

AZEVEDO, Rodrigo. **A história da Educação no Brasil: uma longa jornada rumo à universalização**. Gazeta do povo. Publicado em 11 de março de 2018. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-historia-da-educacao-no-brasil-uma-longa-jornada-rumo-a-universalizacao-84npcihya8yys2j8nnqn8d91/>. Acesso em: 15 de nov. 2018.

BALEEIRO, Aliomar; SOBRINHO, Barbosa Lima. **Constituição 1946**. 3. ed. — Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 121 p. — (Coleção Constituições brasileiras; v. 5).

BARBIER, René. *L'écoute sensible dans la formation des professionnels de la santé. Conférence à l'Ecole Supérieure de Sciences de la Santé*. Brasília, julho. 2002. Disponível em: <http://www.saude.df.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BATALLOSO, Juan Miguel. *Educación, transdisciplinariedad y pensamiento ecosistémico: una aproximación a la práctica*. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique (org.). **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, p.43-98, 2014.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular em todo território brasileiro.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais n. 1/1992 a 95/2016, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão n. 1 a 6/1994. — 51. ed. — Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. — (Série textos básicos; nº139 PDF).

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro (1996). LDB [recurso eletrônico]: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. — 14. ed. — Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. — (Série legislação; nº 263 PDF).

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 17 nov. 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11114-16-maio-2005-536844-norma-pl.html>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/historico>. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Coleção de Leis do Brasil - 1971, Página 59 Vol. 5 (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Decreto-lei n.8.530, de 2 de janeiro de 1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 nov. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 7 de dezembro de 2010. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos**. Brasília: 2010.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. **Práxis pedagógica: um desafio cotidiano**. Paidéia revista do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde - Universidade FUMEC. Belo Horizonte, ano 10, nº14, p. 15-32, jan./jun. 2013.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, pp. 513-518, 2013.

CANCHERINI, Ângela. **A Escuta Sensível Como Possibilidade Metodológica**. Anais IV SIPEQ. IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. 2010. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/IV-SIPEQ/Anais/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CARVALHO, Luis Osete Ribeiro; DUARTE, Francisco Ricardo; MENEZES, Afonso Henrique Novaes. SOUZA Tito Eugênio Santos [et al.]. **Metodologia científica: teoria e aplicação na educação a distância**. – Petrolina-PE, 2019. 83.: 20 cm.1 Livro Digital.

CAVALCANTI, Themístocles Brandão; BRITO, Luiz Navarro de; BALEEIRO, Aliomar. **Constituição 1967**. 3. ed. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 206 p. – (Coleção Constituições brasileiras; v.6).

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. CME. **Resolução CME nº 016, de 14 de março de 2007**. Fixa normas para o Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. Disponível em: <http://www.anapolis.go.gov.br/portal/secretarias/educacao/pagina/conselho-municipal-de-educacao/>. Acesso em: 2 nov. 2018.

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

FRANCO JUNIOR, Hilário. O (pre) conceito de Idade Média. **A Idade Média: nascimento do ocidente**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2001. p.11-19.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, nº 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa Galvão; PLUYE, Pierre; RICARTE, Ivan Luiz Marques. **Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação**. InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação. Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 4-24, set. 2017/fev. 2018.

GIARETTON, Francielly Lamboia; SZYMANSKI, Maria Lidia Sica. **Atividade: conceito chave da práxis pedagógica**. Congresso Nacional de Educação (23; 2013 set. 23-26: Curitiba, PR) Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE (recurso eletrônico) II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE / IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD UNESCO: formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar/ organizado por Dilmeire Sant’ Anna Ramos Vosgerau, Romilda Teodora Ens e Marilda Aparecida Behrens – Curitiba: Champagnat, 2013.

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

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais**. Revista Interação em Psicologia. v.5, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. **Didática e práticas de ensino e a abordagem da diversidade sociocultural na escola**. EdUECE livro 4, 2014. p.127-147.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. **Prática Educativa, Pedagogia e Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p.13-29.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.46 n°159, p.38-62. Jan/mar 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª edição revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2012.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 9 set. 2020.

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

MORAES, Maria Cândida. Educação e Sustentabilidade: um olhar complexo e transdisciplinar. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique (org.). **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. p.21-42.

MORAES, Maria Cândida. *Formación docente desde la mirada transdisciplinar*. In: PUJOL MAURA, María Antonía e TORRE, Saturnino de la. **Creatividad y Innovación: enseñar com outra conciencia**. Madrid: Editorial Universitas S.A., 2010.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento Eco-Sistêmico: Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis/RJ. Vozes, 2004.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos, colaboração de Juan Miguel Batalloso Navas**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso. Complexidade e **Transdisciplinaridade em Educação: Teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.

MORAES, Maria Cândida; VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORAIS, Arthur Gomes de. Glossário Ceale. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. **Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética**. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>. Acesso em: 15 set. 2019.

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

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária**: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo-SP: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete sabres necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Trion, 1999.

PAULA, Marcos Vinícius Guimarães de. SUANNO, João Henrique. REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Educação, Diversidade e Transdisciplinaridade. **REVELLI** v.9 n.2. Junho. p. 162-176. ISSN 1984 – 6576. Dossiê Educação Inclusiva e formação de professores: uma diversidade de olhares. 2017.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Traduzido de: *Six Études de Psychologie*. 4. impressão. São Paulo: Companhia Editora Forense, 1971.

PINHO, Maria José; PASSOS, Vânia Maria de Araújo. **Complexidade, Ecoformação e Transdisciplinaridade: por uma formação docente sem fronteiras teóricas**. Revista Observatório. Palmas. Vol. 4, nº 2, Abril-Junho 2018.

PIO, Paulo Martins; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; MENDES, José Ernandi. Práxis e prática educativa em Paulo Freire: reflexões para a formação e a docência. **Didática e a prática de ensino na relação com a formação de professores**. Orgs: Isabel Maria Sabino de Farias... [et al.] – Fortaleza: CE: EdUECE, 2015. (recurso digital) (Coleção Práticas Educativas).

POLETTI, Ronaldo. **Constituição 1934**. 3. ed. — Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de edições Técnicas, 2012. 162 p. — (Coleção Constituições brasileiras; v. 3).

PORTO, Walter Costa. **Constituição 1937**. 3. ed. — Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de edições Técnicas, 2012. 120 p. — (Coleção Constituições brasileiras; v. 4).

REIS, Marlene Barbosa de FREITAS. Moraes, Isadora Cristinny Vieira de. Inclusão dos surdos no Brasil: do oralismo ao bilinguismo. **Revista UFG**, 20(26). 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.62052>. Acesso em: 15 nov. 2020.

SÁ, Ricardo Antunes de. Pedagogia: identidade e formação. O trabalho pedagógico nos Processos Educativos Não-Escolares. **Educar**. Curitiba: UFPR, nº 16, p.171-180. 2000.

SÁ, Ricardo de. A Pedagogia e Complexidades: diálogos preliminares. **Educar**. Curitiba: UFPR, n° 32, p. 57-73, 2008.

SALVIATI, Maria Elisabeth. **Manual do Aplicativo Iramuteq**. (versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3). Compilação, organização e notas. Planaltina, março de 2017.

SEBRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia**. vol.28 n° 87 São Paulo. 2011. p.306-320.

SILVA, Ana Tereza Reis da. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau Ecoformation: reflections for an environmental pedagogy beginning with Rousseau, Morin, and Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n° 18, p. 95-104, jul./dez. 2008. Editora UFPR.

SILVA, Yara Fonseca de Oliveira; GRANEMANN, Jucelia Linhares. A formação de professores no estado de Goiás: o desafio da educação inclusiva. **Revista Educação Artes e Inclusão**. Vol 13 n° 1, jan./ab. 2017, p.59-76. ISSN 1984-3178. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/8395>. Acesso em: 15 de out. 2020.

SUANNO, João Henrique. Ecoformação, Transdisciplinaridade e Criatividade: a escola e a formação do cidadão do século XXI. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique (org.). **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak, 2014. p.71-182.

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

SUANNO, João Henrique. Práticas inovadoras em educação: Uma visão complexa, transdisciplinar e humanística. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (org.). **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p.207-226.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Em busca da compreensão do conceito de transdisciplinaridade. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique (org.). **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. p.99-126.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; PINHO, Maria José de; SUANNO, João Henrique. BNCC Um Jogo de Cartas Marcadas: A Ordem É Implantar A Todo Custo As Políticas Anunciadas. **Revista Sodebras**. Vol. 13, n° 154. Outubro 2018.

TORRE, Saturnino de La; PUJOL, Maria Antonia; MORAES, Maria Cândida. Decálogo sobre Transdisciplinaridade e Ecoformação. **Transdisciplinaridade e Ecoformação: Um olhar sobre a educação**. São Paulo: Trion, 2008. p.19-59.

WERNER, Jaeger Wilhelm. Lugar dos gregos na história da educação. **Paideia: a formação do homem grego**. [tradução Arthur M. Parreira; adaptação do texto para edição brasileira Mônica Stahel M. da Silva; revisão de texto grego Gilson César Cardoso de Souza]. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p.3-14.

8 APÊNDICE

8.1 ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Sobre práticas pedagógicas Franco aborda que:

Portanto, uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades. Configura-se sempre como uma ação consciente e participativa. (FRANCO, 2015, p.605).

Observação das seguintes características das aulas para análise:

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
Percebe-se intencionalidade para alcançar um objetivo	
Existe sentido nas atividades	
Parece atingir a todos (prepara atividades para todos)	
Possui ação consciente e participativa	

Para transdisciplinaridade o conceito de dois autores Moraes e Nicolescu foram elencados para observação das aulas e análise.

Moraes (2008, p.119), “se apresenta em uma dinâmica processual que tenta superar as fronteiras do conhecimento disciplinar”.

Um princípio que requer que nosso pensamento vá além dos aspectos cognitivos, baseados no desenvolvimento de competências e habilidades e abarque também o mundo emocional, intuitivo e espiritual do sujeito, para que o processo educacional possa verdadeiramente ecoar na subjetividade dos educandos e promover a evolução de sua consciência. (MORAES, 2014, p.34).

Nicolescu (1999, p.53) “ao que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda a disciplina”.

TRANSDISCIPLINARIDADE	
Apresenta/e ou trabalha o conteúdo de maneira disciplinar	
Procura trabalhar competências e habilidades	
Propicia momentos que abarque também o mundo espiritual, intuitivo e emocional do sujeito	
Promove situações em que os sujeitos possam evoluir sua consciência	

De acordo com J.H. Suanno:

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. Desenvolvendo uma educação ambiental, também atenta aos direitos humanos e à paz. Uma educação que promova interações entre o ambiente, progresso social e o desenvolvimento econômico. Isto implica pensar a preservação da vida e prover adequadas condições para todos, a criação de um ambiente saudável, acolhedor e preservado. Supõe-se um trabalho educativo pautado nas inter-relações, objetivando, ao mesmo tempo, o alcance de três objetivos: o desenvolvimento econômico, o progresso social e a proteção ambiental para todos os seres vivos e o desenvolvimento da humanidade. (SUANNO, 2014, p.175).

Assim para nossa observação serão analisados os seguintes tópicos em sala de aula:

ECOFORMAÇÃO	
Existem indícios de atividades que levem os alunos a pensar na preservação da vida.	
Existem indícios de atividades que levem os alunos a pensar/praticar ambiente sustentável.	
Existem indícios de atividades que levem os alunos a pensar/praticar paz com o ser humano e o ambiente.	
Existem indícios de atividades que promovam interações entre o ambiente, progresso social e o desenvolvimento econômico.	
Existem indícios de atividades que levem os alunos a pensar/refletir que também fazem parte do planeta/ecossistema. (meio ambiente)	
Como os alunos lidam com o ambiente escolar no quesito cuidado. (São orientados ao cuidado)	

8.2 ROTEIRO PARA DISCUSSÃO NO GRUPO FOCAL

Objetivos específicos

- Levantar com os alunos indícios que possam descrever como são as práticas pedagógicas apresentadas pelo professor;
- Perceber se existe ou já existiu no decorrer do ano alguma prática pedagógica que tenha um viés voltado para a abordagem ecoformativa.

1- Diga uma atividade que a professora fez e que vocês gostaram.

- ✓ Anotar todas as que falarem

2- Por que gostaram dessas atividades?

- ✓ Selecionar uma por uma para que falem de todas.
- ✓ Como foi a participação de vocês nessa atividade?
- ✓ Todos participaram juntos?
- ✓ Que material vocês utilizaram?
- ✓ O que mais gostaram nessa atividade?
- ✓ Acharam divertida? Por quê?
- ✓ O que vocês aprenderam nessas atividades?

3- Diálogo orientado:

- ✓ Vocês já fizeram alguma atividade fora da sala de aula? Que atividade que foi?
- ✓ Vocês já fizeram alguma atividade sobre a natureza?
- ✓ Utilizaram algum material? Qual?
- ✓ O que fizeram?
- ✓ Como foi?
- ✓ Gostaram?
- ✓ O que sentiram?
- ✓ Gostariam de fazer novamente?
- ✓ Sabem quanto tempo durou?
- ✓ Caso a resposta seja não perguntar se os alunos sabem o que são elementos da natureza.

8.3 ROTEIRO PARA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NORTEADORES

- Interpretar e analisar os dados coletados durante a pesquisa mediante os itens a seguir:
 1. Verificar se existe algum direcionamento para as práticas pedagógicas dos professores;
 2. Verificar como os conhecimentos são abordados: por disciplinas, habilidades ou outros;
 3. Buscar indícios de conteúdos que abordem temas de cunho emocional, intuitivo e espiritual do sujeito, para que o processo educacional possa verdadeiramente ecoar na subjetividade dos educandos e promover a evolução de sua consciência.
 4. Buscar indícios de conteúdos que abordem temas voltados ecoformação;
 5. Buscar indícios de conteúdos que abordem temas que possam ser sugestivos a um trabalho mais colaborativo com o planeta;
 6. Buscar indícios de temas voltados para valores éticos com o planeta.
 7. Buscar indícios de práticas pedagógicas criativas
 8. Buscar indícios de criatividade no planejamento pedagógico
 9. Buscar indícios de indicação da gestão para utilização da criatividade no planejamento pedagógico

8.4 TERMO DE CONSENTIMENTO – DOCENTE



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM
EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS (PPG-IELT)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - DOCENTES

Convido-o (a) para participar da pesquisa de mestrado: **UM OLHAR PARA A ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA TRANSDISCIPLINARIDADE E ECOFORMAÇÃO**.

Para obtenção das informações, faremos uma análise em alguns documentos norteadores para a prática pedagógica e as entrevistas concedidas pelos professores participantes no que tange aos objetivos da pesquisa.

Asseguro meu compromisso ético com todos os participantes e sigilo das identidades.

Caso queira algum esclarecimento, pode entrar em contato comigo, Lucimara Cristina Borges da Silva, pelo telefone (62) 991412992 ou pelo e-mail cristinaborgessp2006@yahoo.com.br, ou com o professor orientador: Dr. João Henrique Suanno (62) 98400-3500 ou pelo e-mail suanno@uol.com.br.

Eu _____, (RG) _____,

aceito participar da pesquisa **UM OLHAR PARA A ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA TRANSDISCIPLINARIDADE E ECOFORMAÇÃO**.

Declaro que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Anápolis, ____ de _____ de ____/____/2020.

Lucimara Cristina Borges da Silva

Professor (a) mestranda Lucimara Cristina Borges da Silva – pesquisadora

8.5 ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

- ✓ Objetivo específico:
 - ✓ Identificar possíveis práticas pedagógicas sob a abordagem transdisciplinar e ecoformativa, de acordo com o relato dos professores de alfabetizadores da Escola Municipal Afonsina Mendes do Carmo da rede municipal de ensino de Anápolis (GO).
 - ✓ Apresentação e explicação breve sobre a pesquisa. Explicação sobre o termo de consentimento que aborda sobre o sigilo do nome do docente podendo esse ser identificado somente por um número ou letra do alfabeto.
- Entrevista
 - Identificação do professor
 1. Professora em qual ano você atua?
 2. Há quanto tempo trabalha na educação?
 3. Há quanto tempo trabalha nessa escola?
 4. Há quanto tempo trabalha com esse ano?
 5. Qual a sua formação? E sua titulação?
 6. Você é servidora pública ou contrato temporário?
 - Sobre a prática pedagógica
 7. Professora você poderia dizer como são as práticas pedagógicas que seu trabalho aborda atualmente? (Comentar se você tem alguma linha ou tendência pedagógica da qual se utilize)
 8. Qual a sua concepção de educação?
 9. Quais os objetivos da educação escolar?
 10. Na sua compreensão qual o papel social da escola?
 11. Você poderia relatar alguma(s) prática(s) que considera exitosa nesse sentido?
 12. Quando você aplica alguma atividade existe a necessidade de dizer para seus alunos qual é a disciplina que você está trabalhando?
 13. Você tem essa prática? Por quê?
 14. Você costuma trabalhar vários conhecimentos (interação dos saberes – disciplina) em uma única aula? Poderia nos explicar de que maneira?
 15. Qual é o papel do aluno nos processo de ensino e de aprendizagem?

➤ Transdisciplinaridade e ecoformação

16. Você sabe ou já ouviu falar sobre transdisciplinaridade? Se sim, como você compreende essa abordagem? Você se considera um professor transdisciplinar? Se sim pode explicar, por favor?
17. Você sabe o que é ou já ouviu falar sobre ecoformação? Se sim, o que você poderia me dizer sobre essa abordagem?
18. Já trabalhou nesse ano, ou em anos passados algum tema voltado para a natureza? Como você fez isso?
19. Que pessoas você pensa em formar para a vida adulta?
20. Você ensina seus alunos a se preocuparem com o ambiente em que estão inseridos? Como por exemplo: sala de aula- residência - rua em que mora ou outras – escola - parques – ou outros ambientes.
21. Você ensina que o ambiente do pensamento de cada um é também um ambiente a ser cuidado?
 - Sim... Como? É constante esse diálogo em sala de aula com seus alunos? Como seus alunos reagem a esses momentos de conversa sobre esse tema? Eles contribuem? Citam exemplos? Propõem comportamentos variados no cuidar do pensamento? Fazem críticas sobre ações de pessoas que conhecem que não cuidaram dos seus pensamentos?
22. Você trabalha valores humanos em sala de aula com seus alunos? Quais?
23. Você trabalha a consciência planetária com seus alunos?
24. Você trabalha a preocupação com a sustentabilidade e o uso correto dos elementos da natureza pela sociedade?
25. Você pode relatar alguma experiência que você acredita que tenha sido exitosa nesse contexto com seus alunos?

8.6 TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA 1

E: Segundo Ano.

E: 15 anos.

E: 15 anos.

E: Eu já estou com essa turma faz um ano, por causa do ciclo da prefeitura, então esse ano eu iria completar 2 anos que estou com a mesma turma.

E: Uns 11 anos que eu estou.

E: Eu tenho a graduação, em pedagogia e eu tenho pós-graduação em educação infantil, psicopedagogia institucional e psicopedagogia clínica.

E: Sim, sou servidora.

E: Então vamos lá. A minha tendência pedagógica, eu costumo dizer que a minha tendência pedagógica é o aluno, o eu aprendente. Então assim, a minha sala, desde o ano passado é uma sala com diversas particularidades, então eu não me prendo a práticas pedagógicas porque as vezes aquilo não vai atender certas crianças. Porque eu tenho criança surda, eu tenho criança de baixa visão, eu tenho criança deficiente física. Então eu procuro adequar a minha prática pedagógica à realidade deles, que beneficie toda a turma. Então eu costumo dizer que a minha prática pedagógica é o aluno, é aquilo que vai fazer com que ele aprenda. Todos eles, independente da limitação, que ele tenha.

E: Eu acho que a palavra hoje, L, acho que a palavra “Educar” está tão complexa. Eu me lembro muito da professora Libima, não sei se você conheceu ela, você conheceu a Libima?

E: Ela sempre falava algo na sala e ficou muito na minha mente, ela falava assim: “gente, nós somos professoras, nós não somos educadoras”. Ela era totalmente contra aquelas camisetas escrito “Educadora”, tinha muita colega nossa que ia pra faculdade com aquelas camisetas.

E: Ela respondeu, a uma aluna falou assim “Professora, por que a senhora implica tanto”, ela falou assim, “gente, eu vou explicar, nós somos pedagogas, somos pessoas profissionais que lidam com o saber, que é diferente de educar”. Então assim, L, a minha visão hoje de educação que eu sei que infelizmente a escola tem que abraçar esse lado, eu vejo que a educação é a única forma de nós é... fazermos cidadãos mais críticos, mais conscientes, mas infelizmente hoje a gente não tem o suporte da família, a gente faz a nossa parte, a gente instrui os meninos, orienta, e eles tem a vontade de aprender, só que as vezes quando eles chegam em casa, eles não tem a oportunidade de pôr em prática isso.

E: Eu não esqueço de um aluninho meu que a gente... Não sei se você lembra que lá na escola a gente tinha aquela época de catar o lixinho do lado de fora da escola.

E: Isso, e eu me lembro que eu conversei “Olha, está vendo, a gente não pode jogar o lixo no chão, olha aqui, latinha”. E o menino virou e falou assim pra mim “Ah tia, meu pai fala que latinha a gente tem que jogar no chão que sempre vai ter um idiota que vai pegar”.

E: Tem coisa, que criança fala que a gente fica: poxa vida está vendo, a gente instrui aqui na escola, que é um lugar de luz, a escola de luz, que a gente orienta o que é certo, mas infelizmente eles não tem aquilo lá fora. Então educar pra mim é iluminar mesmo, iluminar a mente, iluminar caminhos, eu vejo muito por esse lado, mas que hoje não tem esse suporte, da família, a gente não tem.

E: Olha, no primeiro ano e no segundo ano eu não tenho esse hábito de estar “olha, agora vamos para geografia, agora vamos para ciências”, como a gente trabalha de uma maneira muito interdisciplinar eu não vejo essa necessidade, mas como a gente utiliza os livros didáticos, então eu explico pra eles “olha, português, o que a matéria de português estuda? O que a matéria de matemática estuda?” Então assim, eu faço esse lequezinho geral, mas não é algo que eu faço todo dia “olha, agora matemática, agora ciências, agora ensino religioso”, eu não tenho esse hábito não.

E: Ah, tem muitas, acho que uma das práticas pedagógicas que mais me marcou foi no caso da S., quando ela era minha aluna no segundo ano e que ela ganhou como contadora de história e foi algo muito inesperado e foi uma história que eu achei de supetão na internet, que eu não imaginava que ela ia conseguir e acabou que eu envolvi a sala inteira, as crianças todas praticamente conseguiram é... conseguiram até contar a história. Então foi algo muito bacana de eu levar as coisas e ela se arrumar e ela contar na sala e até deles brincarem, tinha hora no recreio que estavam imitando a história, então foi algo que me marcou muito essa prática de contar a história, fazer a criança contar a história, se vestir, se fantasiar, então foi algo que me marcou muito.

E: E esse, desde o ano passado, o que me marca muito também foi a questão de todas as atividades, da minha aluna surda junto com meu aluno de baixa visão, que cada um passava dificuldade cada um ajudava o outro, eu achei muito bacana isso. É. era surda, o R. tinha baixa visão, e eu passei a colocá-los juntos. Então eu falei “gente, olha só, ele tem a dificuldade, a limitação dele, ela com a limitação dela, mas eles se entendiam, então assim, era muito bacana ver o entrosamento dos dois, na hora das atividades, recortes, colagens. Ah, era muito bacana, muito gratificante ver isso. Às vezes a gente realizava uma prática na sala, ela sabia que ele não enxergava, então ela tentava ajudar, então...

E: Sim, gosto muito.

E: Sim, sim, as crianças elas são totalmente abertas a novidades, a criança não tem rótulos, então tudo que é feito nas salas elas querem fazer, você vê no jardim, tudo elas querem fazer, elas querem fazer com prazer, com capricho, então assim, a sala de aula pra mim é um laboratório mesmo, porque cada dia pra mim a gente tem uma novidade.

E: Não, elas não têm com ninguém, elas não têm, então não importa se é cego, se é surdo, se é preto, se é branco, elas não tem isso e quando a criança tem é porque alguma pessoa, um adulto, não sei, passa isso no ouvidinho dela e ai acaba que ela internaliza aquilo ali até mesmo sem saber, então a criança ela não tem... na sala mesmo a C. que não tem os dedinhos, eu não esqueço uma vez que o P. quis ir na frente e fazer uma, contar lá usando os palitos. E ai ele falou assim “Olha tia, agora eu vou escolher uma outra amiga pra vir aqui contar, mas

tia, eu quero que ela venha aqui e ela vai contar com os dedinhos” e ele chamou a C., e a C. falou pra ele “P., como que eu vou contar se eu não tenho os meus dedinhos?”. E ele foi lá, abraçou, pediu desculpas pra ela, falou assim “Não, então você vai contar usando meus palitinhos”, mas assim, foi uma coisa tão espontânea deles...

E: A pureza, então assim, não importa se o meu amigo não tem dedinho, não importa se meu amigo não escuta, não importa se meu amigo não enxerga, eles querem ajudar, então eles não rotulam as pessoas pelo estereótipo delas, elas não fazem isso.

E: Sim, depois que a É. entrou na sala, acabou que eu abrangei um pouco (inaudível), eu dou aula de libras pra eles, então, alfabeto, números, cores, dias da semana, objetos escolares, então eu introduzo sim. Ano passado eu fiz um projetinho de inglês, só mesmo pra eles saberem cores, animais, mas é uma coisinha assim, simples, mas eu gosto de trazer...

E: Isso, da realidade deles, exatamente.

E: Isso, exatamente, sem fugir do que a matriz da prefeitura pede, então a gente sempre tirava, depois que internet chegou ficou mais fácil pra mim, então no dia da aula de libras eles achavam um máximo aprender uma música (inaudível), então a gente estava sempre com um projetinho, fazendo isso na sala, mas infelizmente, veio a pandemia e desandou nossos planos.

E: Isso...

E: Não.

E: A ecoformação, eu comecei a ter um conceito maior agora no início do ano, não sei se você chegou a conhecer a, esqueci o nome da menina, acho que C., não me lembro, da UEG, e aí ela estava fazendo um trabalho voltado pra essa ecoformação ... (inaudível) dos professores pra gente estar passando nas salas de aula, não sei se é nesse sentido de consciência ecológica...

E: Meio ambiente, animais, então eu comecei a fazer esse curso, mas eram todos os professores de ciências do quinto ano, então eu estava começando a ter essa eco, essa questão da ecoformação, mas essa palavrinha já tive acesso.

E: Isso.

E: Sim, já, já, nós já trabalhamos muito a questão. A gente já trabalhou muito... É, como eu gosto muito de animais, então eu sempre conto aquela (inaudível), o abandono, o cuidado, que animal não é brinquedo. Então já sim.

E: Sim, sim, eu sempre digo a eles que a escola é a (inaudível) que aquilo ali tem dinheiro do papai e da mamãe sim, na prefeitura, nada é de graça, então assim, eu trabalho muito isso, a questão de reduzir lixo, deixar a sala limpinha, deixar do jeito que encontrou, então é...

E: Sim, não misturar o lixo, eu até na sala mesmo eu procuro “olha, restinho de lanche é lá fora, aqui dentro é só papel pra reciclar pa pa pa”, a gente tenta...

E: Vai orientando, isso.

E: A saúde, voltado pra essa saúde mental, sim, já.

E: Ah, trabalho, sim, principalmente em ensino religioso, tem até um kit que eles colocam “o que cabe no meu mundo”, acho muito bacana. A honestidade, sim, trabalho tudo sim.

E: Do mundo todo. Sim, a gente trabalha muito isso, essa questão do planeta. Porque a criança, ela é muito assim, ela não tem muito essa dimensão do tamanho, então pra elas é só aqui, esse pedacinho. Então mostro sim pra eles, nós não somos únicos. Principalmente quando a gente trabalha identidade, então eu falo “Olha, então por isso que quando você fala seu nome, tem que falar seu nome todo, porque o mundo é muito grande, tem muitas pessoas”. Então assim, eu tento, eu trabalho muito essa questão com eles. E é... os costumes, tradições, cada lugar tem um jeitinho. Mas, como você sabe do jeitinho que eles entendem.

E: Isso, na linguagem dele, né, então é isso ai...

8.7 TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA 2

E: Esse ano eu estou no segundo ano.

E: Na prefeitura, em outubro agora fazem 21 anos, mas eu fiz estágio remunerado dois anos no Sesc junto dois anos no Sesi Jundiaí. No Sesc era mais alfabetização também com os alunos de seis anos, e o Sesi eu fiz também estágio lá dois anos, só que não era sala de aula lá.

E: Pra educação. Dão 23 anos?

E: Em abril fez 20 anos.

E: Não, já... deve ter 19 anos.

E: Dentro da alfabetização.

E: O primeiro e o segundo ano que foram os meninos menores, e eu sempre trabalho com os meninos maiores, mas assim eu trabalhei com a 4^o serie, o antigo, trabalhei quase dois anos e aí a (inaudível) que era professora lá da Afonsina que era uma das alfabetizadoras disse que surgiu uma turma lá e aí eu peguei, e eu estava igual os meninos da primeira turma, não tinha experiência nenhuma. Em setembro mais ou menos a minha vontade era de deixar e depois chegou o final do ano e me perguntaram se no outro ano eu ia continuar, eu apaixonei, assim eu falo que quero aposentar na alfabetização.

E: Pedagogia, licenciatura, eu fiz administração escolar, pós graduação, administração escolar e educação infantil.

E: concursada

E: Então, eu gosto de trabalhar a interdisciplinaridade, é com projetos, jogos, brincadeiras. Só que, vem aqueles três ou quatro alunos que a gente não consegue atingir dessa forma. Tem os alunos a maioria que consegue, mas as crianças que tem dificuldade aí você tem que trabalhar os dois jeitos, tem que ser um pouco tradicional com eles. Porque se não, não vai.

E: Então, não só preparar ele ensinando a ler e a escrever, é interpretar, é juntar é ter malícia das coisas, é preparar eles realmente pra vida porque as vezes tem aquele aluno que destaca que escreve um texto assim, até bacana, leitura e tudo. Mas as vezes ele não tem essa crítica da sociedade, então preparar eles mesmo pra encarar a sociedade do jeito que ela é de verdade.

E: Então, lembrando assim eu, eu... igual a questão as vezes igual, a gente trabalha uma receita alguma coisa e as vezes os menino pega e fala “ó trabalhei assim ou vi isso assim”, algum conteúdo que a gente trabalhou mesmo as vezes a criança depois vem um feedback bom pra gente fala “nossa foi assim, aconteceu isso”, então as vezes você vê que ele tá usando aquilo pro dia-a-dia.

E: Não tenho.

E: Não, porque assim tem disciplina que da pra trabalhar uma hora ou outra, mas geralmente, eu já trabalho tudo de forma assim que eles nem percebem as diferenças das disciplinas não. Acho que até pra frente acho que isso pode prejudicar um pouco.

E: É. Trabalho mais assim. (Inaudível) que que tá trabalhando não, conteúdo, falar assim “ah, isso aqui é matemática, isso aqui.”. Eu mostro que esse conteúdo a gente usa no dia a dia, igual a matemática, a gente usa em vários lugares. Vamos lá, ciências, trabalhando igual a medida do tempo, você trabalha a medida do tempo isso, você trabalha a medida do tempo com matemática. Então as vezes não precisa ficar ficando aquele conteúdo não.

E: Tanto que o caderno deles é caderno de sala e caderno de casa e tem um separado pra produção de texto.

E: Sim, de acordo com a necessidade da turma, que as vezes surge um assunto que nem tá fazendo parte da aula aí eu não vou falar “ah, eu não vou trabalhar isso não”, eu vou e tiro a dúvida, entendeu... trabalho ou alguma necessidade, aconteceu algum fato dentro da sala de aula aí eu falo “nossa, tenho que trabalhar higiene”, você vê aquele menininho que não tá tomando hanho, aí a gente trabalha de forma...

E: É...

E: Então, a alfabetização ela é isso, eles participam até demais. Na rodinha de conversa até aquele nenino que é quetinho ele fala. Que no conteúdo sempre tem aquela rodinha de conversa e tem hora que eu falo assim “gente, todo mundo quer falar, todo mundo quer participar” e assim, você vê que tem crescimento nessa rodinha.

E: Então é o que eu falo, a alfabetização o bom dela é que os meninos amam a professora, amam a escola e amam aprender. Eles gostam de ouvir história, eles gostam de participar da rodinha e na hora que vai crescendo, chega um ponto que eles ficam apáticos lá, você fala parece que você não tá na alfabetização não. O tempo inteiro (inaudível)

E: Faz, tipo assim, isso não serve pra mim (inaudível), assim, as vezes eu até vejo comentário ainda mais com essas aulas desse jeito as vezes a mãe no particular, ela comenta alguma coisa, tipo de uma aula que teve, que eu comentei, que eu falei alguma coisa quando a gente tava com as aulas presenciais, comenta alguma coisa assim aí eu falo “nossa, esse menino esqueceu disso?”

E: Sim, preservação do meio ambiente, tanto que o caso que eu contei... não sei se você lembra eu contando, aquela garrafa, que eu falei que gosto de cuidar das plantas, e aquela garrafa que a A. F. me deu, de esterco...

E: A mãe ainda comentou, que eu falei que gosto de cuidar das plantas, cuidar do meio ambiente, questão do desperdício, e assim, você vê que eles levam realmente muito a sério. Muita gente fala mesmo dentro de sala de aula e eles cobram e criticam os pais, falam assim “não, meu pai tá fazendo isso errado”, e as vezes o pai chega pra buscar e eles falam “uai, eu contei pra tia que a senhora faz isso, não pode jogar lixo no chão que estraga as plantas”. E a gente tem sempre que estar trabalhando.

E: E ainda passa o carão na mãe...

E: Então, já, mas assim, a definição dele seria é a mistura de tudo?

E: Sim

E: É a formação no caso do ecossistema? Da preservação...

E: É a gente trabalha ensinando eles a não desperdiçar, a reciclar, a cuidados com o meio ambiente.

E: Sim, Tem até uma tirinha interessante que um menininho que eu até trabalhei com eles é... no começo do ano é que o menininho com a placa querendo mudar o mundo da... acho que é da turma da Mônica. E aí acho que é o Cebolinha que ele sai tentando mudar o mundo, aí a mãe dele dá um puxão de orelha nele e fala “pera aí, primeiro você cuida do seu quarto”, então é algo que eu mostro pra eles, a gente tem que mudar, cuidar da casa deles, do ambiente da escola, que não adianta nada ficar falando um discurso lindo e não cuidar da minha própria casa, da minha própria sala de aula que eu fico sempre cobrando a questão do lixo, jogar o lixo no lugar certo, reciclagem. Tem até a questão do papel que eu amassava o papel e aí eu lembrei de você falando que trabalha com os meninos, aí eu sempre trabalho isso com eles, aí quando um vai amassar os outros já vão “não não não faz isso não, coloca lá desse jeito”.

L: É, porque ele quebra... isso foi um catador de lixo reciclado que ele me falou que eles tem muito trabalho porque na hora que eles vão fazer a reciclagem eles tem que abrir novamente o papel pra depois colocar na máquina pra triturar. Então quando a gente manda cortado a gente meio que já poupa quase metade do tempo de trabalho deles. Porque aí além de não ter amassado a celulose eles já pegam o papel rasgado e já conseguem colocar dentro da máquina, os retalhos. Eu tomei pra vida isso.

E: E assim, a gente corrige eles, ensina o tempo inteiro. Que, igual, as vezes quando eu estava lá na sala dos professores, esquecia uma faca, alguma coisa na hora do recreio, na hora de buscar, as vezes passa e o menino tá lá com a torneira ligada desperdiçando... eu parava falava “opa, pera aí”, aí eles já sabem, ligou a torneira, ficou lá toda a vida já sabe que vai ganhar a bronquinha, é o tempo inteiro.

E: É, eles vão aprendendo.

E: A questão da preservação do meio ambiente?

E: Sim, mas principalmente assim, não falando direto, mas nas aulas de educação religiosa a gente sempre tem, tenta falar, eu tenho que falar pra eles que quando a gente está triste o nosso corpo responde a isso e aí a gente fica doente mais fácil se a gente não cuidar do nosso interior, da nossa mente, o que que é questão de reclamar, o menino reclama “Ah, essa tarefa tá ruim”, aí eu sempre to mostrando, quantas crianças que as vezes não tem oportunidade de estar na escola, de estar aprendendo, “ah meu pai é chato, meu pai e minha mãe é isso”, quantas crianças gostariam de ter um pai pra poder corrigir? Então eu sempre estou trabalhando e... como eu era apaixonada na novela As Aventuras de Poliana, todo mundo ficava rindo de mim e eles também amam essa novela, e nessa novela ensina muito isso, a questão de ver o lado bonito das coisas, o lado belo de tudo, toda a situação por mais difícil que você tá passando tem alguma lição pra você. E assim, durante o ano inteirinho a gente falando e aí eles chegavam assim “Nossa professora você viu o que aconteceu, fulando fez isso”, e eu tiro uma lição daquilo ali mostrando que quando a gente ajuda o próximo o bem

vem pra gente, quando a gente respeita os pais... Então trabalhando o tempo inteiro essa questão, a gente trabalha os nossos sentimentos, as nossas emoções, ser uma pessoa grata, tudo..

E: Como que é?

E: Já, mas assim, mais vago, acho que poderia ter aprofundado mais.

E: Não, eu acho que assim que não surgiu a dúvida da questão dos alunos, não estava dentro do conteúdo, é porque assim, não surgiu a oportunidade de estar trabalhando isso.

E: Não, não, mas é igual eu estou falando, tem coisas que não tá dentro da matriz e eu trabalho, mas é porque surgiu a duvida, surgiu o assunto dentro da sala e no caso foi falta de oportunidade de surgir esse assunto. Porque eu não fico muito presa nessa questão só da matriz, eu trabalho com mais, surgiu um assunto eu trabalho.

E: Então, a questão de trabalhar com brincadeiras, com musica, tudo isso ajuda bastante e a questão da experiência deles, aproveitar a questão da experiência, porque igual, quando eu tava passando alguma atividade, pra eles contarem como é o bairro deles, chega no outro dia na hora da rodinha, eles contando, eles têm mais interesse em participar do que ler um texto lá e o fulaninho do texto falar do bairro dele. É a prática dele, é a vida dele, tem mais sentido.

E: É uma forma da gente estar conhecendo mais essas crianças.

8.8 TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA 3

E: Primeiro ano

E: Na prefeitura mesmo eu entrei em 2005 então já tem 15 anos, mais 4 anos de contrato, então da mais ou menos 20 anos, se somar tudo da 20 anos.

E: Na Afonsina já tem 13... 14 anos

E: Sim, eu passei... fiquei um ano lá na Vila Esperança ai já passei pra Afonsina em 2006, se não me engano.

E: Então, eu fiz é... pós-graduação em administração educacional.

E: Isso, pedagogia e eu tenho o magistério também, só que hoje o magistério não vale de praticamente nada, mas eu fiz quatro anos de magistério, depois que eu fiz a pedagogia.

E: Eu procuro assim, não trabalhar só uma linha, eu gosto de diversificar, tipo assim um pouco do tradicional com um pouco do método se bem que a palavra certa não é método, que fala. Eu procuro trabalhar mais assim, na prática com o (inaudível) da criança e eu gosto de trabalhar com o tradicional porque a gente não pode desprezar o a gente aprendeu, antigamente. O que a gente aprendeu a gente não vai, como se diz “ah, eu aprendi assim, foi quatro anos que aprendi no magistério não vou jogar tudo fora, porque tudo é valido”. Ai como as coisas vão mudando, eu vou tentando mesclar uma coisa com a outra. Porque se ficar só num método só não tem como. Não é método que eu queria falar, tem a palavra certa e eu não estou achando o momento.

E: Tudo vai mudando, Lucimara, até as palavras o jeito de colocar, as frases, vai mudando tudinho.

E: Vou falar um ponto assim que tenho dificuldade, voltado pra sala de aula que abrange a escola que é assim: a participação da família, a escola deveria estar mais inteirada com a família. Eu acredito que a escola deveria trabalhar mais esse ponto. Fica muito a desejar.

E: Eu gosto muito de trabalhar novidades, eu sou aquela professora que assim, tarefinha na folha, se eu ver uma tarefa do ano passado eu já não gosto de dar esse ano, eu gosto de dar novidade, imagina as crianças. Então assim, pra introduzir um conteúdo novo eu gosto de dar um jogo, eu amo trabalhar com jogos, com música. Coisas mais lúdicas no concreto, de acordo com a realidade da criança no dia a dia. Coisas alegres, porque a criança já chega pra gente com uma carga muito pesada de família, eu gosto de chegar, já cantar com a criança, pra criança distrair um pouco e às vezes um monte de problema ai eu gosto... Às vezes eu estou triste aqui em casa com tanto problema, mas ai quando eu chego na sala eu falo “não, vamos se recompor, você tem que passar pra criança a alegria, passar pra criança confiança”. Eu já gosto de iniciar a aula assim, bem alegre, cantando, uns joguinhos bem legais, bom de participar.

E: Eu vou mais pra essa linha assim, coisas assim, mais assim, no concreto mesmo.

E: Bom ouvir isso, que já anima a gente, que muitas vezes a gente não é reconhecida.

E: Aquele do copinho eu vi na internet e aprendi algumas coisas. Ai eu gravei o vídeo, gravei dois vídeos, eu mesma gravei. Gravei um vídeo explicando como era a atividade, qual era o objetivo da atividade, depois eu gravei outro vídeo, passei dois vídeos pra eles, depois eu passei-gravei outro vídeo eu fazendo a atividade E eu expliquei qual o objetivo dessa atividade, o que vocês vão aprender, como que vocês vão fazer e passei o passo-a-passo pra eles. Como que eles iam fazer o que eles iam precisar, os recursos, expliquei tudinho, ai depois que eles começaram a postar, depois que eles entenderam qual o objetivo, como que fazia... E é recurso assim, que eles têm em casa Lucimara.

E: E eu expliquei pra ele, “olha, essa atividade vai trabalhar coordenação motora, vai trabalhar é... o entendimento das palavras”, eu expliquei tudinho pra eles.

E: Eu não tenho o costume de falar toda vez não, eu vou ler e às vezes na própria atividade já fala, “atividade de matemática”, mas eu não costumo detalhar pra eles não falar assim “Ó isso daqui é disciplina de matemática...”. Às vezes coincide, igual eu estou falando, quando vou ler lá já tá escrito, mas agora pra explicar assim não, detalhado assim não, porque é primeiro ano. Mas nunca pensei nesse ponto.

E: Isso, tipo uma atividade interdisciplinar. Igual, eu estava separando uma atividade aqui pra última semana de agosto, a atividade é assim: “trabalhando ciências e partes do corpo”, e higiene. Ai, por exemplo, sabonete, o sabonete não tem as letras.

E: Isso, porque assim, a maioria das atividades são interdisciplinares. Ai por exemplo, sabonete, ai eu vou dar a atividade sem as vogais pra eles perceberem que toda palavrinha tem uma vogal presente. Está lá, sabonete, papel higiênico, creme dental, já entra ciências, com português. Já trabalha também o corpo humano. Ai já é tudo interdisciplinar, eu já vou trabalhar português e ciências. Mas às vezes o próprio aluno pergunta “tia, essa tarefa é de que? De matemática, de português, de ciências...”

E: Olha Lucimara, meus alunos interagem bastante, fazem as tarefas, perguntam, respondem. São aqueles alunos bem assim, é... como fala? Críticos mesmo, sabe? E as tarefinhas deles, fazem e já ajudam os outros lá na sala. São assim, uns quatro ou cinco que às vezes não acompanham, sabe, mas o restante vai embora.

E: E as tarefinhas deles, a gente leva, ele gostam tanto de fazer, você precisa de ver. Muito caprichosos nas tarefas, e tudo que a gente leva eles se interessam, eles vem a gente assim o olhinho já brilha pensando assim “será que tem alguma coisa de novo hoje?” sabe? Mas sempre tem que ter uma acolhida, alguma coisa diferente, mesmo que uma coisinha diferente, mas tem que ter. Porque eles esperam muito da gente, né, a gente pensa assim que às vezes não tá nem ai, mas pra eles significa muita coisa, um simples agrado, um simples detalhe pra eles faz grande diferença.

E: A gente trabalhou, quando eu trabalhava mais com a A., a gente trabalhava mais junto. Fizemos a hortinha, não sei se você lembra, plantamos as árvores lá e fizemos também a experiência do copinho de feijão. E a gente foi acompanhando o crescimento do feijão, pegamos o copinho e escrevemos o nome do aluno no copinho. Teve uns que a gente colocou o algodão, a gente ia fazendo o relato todo dia, o desenho, o primeiro dia, o segundo dia e ia desenhando conforme o feijão ia crescendo. E plantamos também a florzinha, né, teve um ano

que nós plantamos a flor. Cada um recebeu... depois eles levaram o copinho pra casa, tiraram foto da plantinha crescendo.

E: O da florzinha? Foi no copinho. Esse das mudas foi o M., você lembra? Foi a escola toda. Agora essa do feijãozinho e da florzinha eu que fiz com eles na sala.

E: Não foi do girassol não, foram várias sementinhas. A A. ia pegando o pincel e anotando o nome da criança e o nome da flor. Eram umas três flores, mas não me lembro quais.

E: Sim, esse foi aquele que o M. plantou e toda a escola envolveu plantava, por exemplo, uma árvore com o nome da R., as funcionárias mais antigas, disse que foi acompanhando...

E: Não foi um projeto meu, foi um projeto dele, mas a experiência...

E: A gente ia lá mais ou menos uma ou duas vezes na semana pra ver se tinha crescido às vezes a gente regava as plantinhas.

E: Ai depois eu fiz um projetinho com eles, era Frutos do Cerrado se não me engano, é, era Frutos do Cerrado, ai eu fiz o projetinho com eles, cada um fez numa folha, pesquisando sobre um fruto do cerrado, eu mesma fiz numa folha, sabe, por exemplo, pequi, eu mandava pra casa e a mãe fazia com eles a pesquisa sobre o pequi. Sabe, o outro levava outro fruto, se não me engano eram cinco frutos do cerrado, de acordo com a árvore que tinham plantado. Então eu mandava pra casa, a mãe ajudava com a pesquisa, depois eu recolhi as pesquisas e fiz um livrinho,

E: É, foi frutos do cerrado, foi de acordo com as árvores que o M. plantou.

E: Quando é reconhecido é tão bom, né.

E: Pra ser sincera eu já ouvi, mas assim, pra explicar assim detalhado, se fosse pra mim explicar, eu não saberia. Mas eu já ouvi esse termo.

E: Uai, Lucimara, eu vejo assim, muito além do letramento, da alfabetização. Meu objetivo assim não é só que eles aprendam a ler e a escrever, eu pretendo assim, desde pequeninhos já preparar eles pra vida, pra resolver questões lá fora, no dia a dia, pro mundo, pra eles, pro mundo lá fora, porque a vida deles não é só lá dentro da escola com a gente, lá dentro da escola a gente está protegendo, está cuidando, mas e lá fora, como é que vai ser? Eu vou deixar esses alunos ano que vem, como eles vão reagir lá fora, né? Essa é a minha maior preocupação. É essa, porque um dia desses...

E: Eu fui na formatura do meu menino, né, ai quando eu cheguei lá na formatura, estava uma chuva, e eu estava de uber, ai tinha um rapazinho lá na portaria, rapazinho coisa mais bonitinha, quando eu entrei com a minha mãe e o meu menino olhou pra mim, Lucimara, o olhinho dele chega brilhou. Ai ele falou assim “como que é seu nome?”, ai eu falei, e ele falou assim “você já deu aula lá na Afonsina, no segundo ano, no ano tal, ele falou até o ano, Lucimara”, ai eu falei “sim”, ai ele falou “eu fui seu aluno”.

E: Ele falou a série, falou o ano e falou meu nome, entendeu, Lucimara?

E: E ele estava trabalhando lá na portaria, todo vestidinho assim, todo uniformizado, aí fiquei tão sem graça que eu não lembrava o nome dele. Eu tentei disfarçar, falei “nossa, acho que eu estou lembrando de você, realmente estou lembrando de você, só não estou lembrando o nome”, aí disfarcei, e ele falou assim “é Abraão”, falei “é mesmo, é Abraão”, sabe, o olhinho dele chega brilhou, então eu penso assim: falei, gente eu cuidei desse menino, ele falou segundo ano, devia ter uns sete ou oito aninhos e ele lembrou de mim, eu fiquei pensando “será que eu passei alguma coisa de boa pra ele na sala de aula”, com certeza que eu passei, porque ele lembrou de mim, Lucimara. E às vezes uma palavrinha que a gente fala pra eles muda a vida deles totalmente, então a nossa importância como educadora.

E: Mas eu fiquei feliz quando eu vi ele, você precisa de ver. Porque pra eles lembrarem até da data, né.... E eles lembram mesmo, a maioria lembra e dependendo do professor, fica marcado pelo resto da vida.

E: São vidas, Lucimara, eu penso assim, são vidas que Deus coloca no nosso caminho, pra gente fazer nossa missão, nosso papel. Tem que pensar nessas crianças, quando voltarem, como é que vai estar a cabecinha delas, mas Deus vai dar sabedoria pra gente.

E: Mais voltado pra preservação?

E: Eu costumo muito falar da sala de aula, até que a gente faz os combinados, é uma loucura, às vezes a limpeza da sala, papel no chão, aponta lápis joga no chão, esse detalhes, assim.

E: No começo do ano eu sempre pegava a vassoura e varria lá, mas fui parando, fazia eles catarem o lixo “ah não, cada um vai catar o que tá aí na sua cadeirinha, vou ficar pegando a vassoura mais não, de vez em quando se estiver muito sujo eu posso até pegar”. E assim, cuidado, com a escola, com o pátio, com a casa e aí já ia mais conteúdo de ciências, cuidados de higiene, costumava ensinar muito isso pra eles.

E: Eu lembro que uma vez eu trabalhei com a A. uma questão numa atividade sobre esses três, eu sei que é três tipos, mas bem por cima, não aprofundi muito não. É higiene física, mental e outra do ambiente.

E: Bom, Lucimara, eu vou falar do projeto, então, Talentos do Coração, que esse ano a gente está trabalhando, então cada semana a gente trabalha um tema. Essa semana eu coloquei pra eles um videozinho que fala sobre responsabilidade, eu passei uma historinha pra eles, pra introduzir ao tema: Cachinhos Dourados e os Três Ursos; passei historinha, comentei sobre a historinha, comentei sobre a atitude de Cachinhos Dourados, que ela entrou lá na casa dos ursos, historinha toda que você conhece, mexeu nas coisas dos outros. Passei muito essa questão pra eles sobre responsabilidade, passei muitos vídeos também que explicam o que é responsabilidade, o que significa ser responsável, quais atitudes a gente deve ter, e entrei nesse assunto assim.

E: E aí cada semana a gente trabalha um valor, mas eu estou falando desse porque foi o dessa semana do plano. Mas assim, eu gosto de trabalhar através de historinhas, tem mais a ver com eles, então eu passo a historinha e já vou puxando: é o personagem da historinha agiu certo, o que ele fez pra... ele foi responsável com a atitude dele? E vou introduzindo.

E: Aí depois eu faço um relato e explico novamente o que é responsabilidade o que entendeu, às vezes fazer uma frase sobre o que entendeu ou um desenho.

E: Esse é um dos valores, mas no dia a dia a gente trabalha vários, claro.

E: Sim, eu coloquei assim: primeiro eu coloquei historinhas, falei assim “olha, nós vamos trabalhar responsabilidade, vocês vão assistir a historinha, vocês vão ver o vídeo da historinha prestar bem atenção”; ai depois que a historinha terminou ai fui fazer os comentários do personagem, né, fiz varias perguntas lá no grupo “vamos comentar sobre a história? O que a Cachinhos Dourados fez?”, se ela entrou na casa do urso, mexeu nas coisas do urso, dei exemplo pra eles na sala de aula “algum coleguinha pode pegar o objeto de outro coleguinha? É certo mexer nas coisas dos outros? Essa atitude está certa ou está errada? O que vocês acham?”, e dei vários exemplos do cotidiano do aluno. Depois, eu coloquei um videozinho de desenho animado também, bem pequenininho explicando o que é ser responsável, eu coloquei dois vídeos, uma da historinha e o outro explicando, quando terminou eu pedi pra eles assim fazer uma frase ou um desenho sobre o que eles tinham visto e uma frase.

E: Eu deixei assim a vontade, “se vocês quiserem fazer um desenho”, na aula de religião, então na sexta-feira eu já deixo eles mais a vontade.

E: Pois é, nessa historinha eu já entrei em outros assuntos, porque lá já fala sobre alimentação, porque ela entrou lá, bebeu o mingau, ai já entrou alimentação, eu já foquei no assunto de alimentação saudável que já é do tema que estamos trabalhando também, o que o conteúdo quer dizer. Entrei em alimentação saudável e entrei também no tema família. A família do urso. Entendeu? Entrei em três disciplinas. Então eu falei pra eles “desenha a família do urso, existem vários tipos de família, como que é a família do urso? A família do urso é muito unida, ela tem três membros, quem são os membros da família do urso? Vamos desenhar?”

E: Eu já trabalhei mais temas, a família é... a família, acho que é geografia, né? Falei de ciências e falei de religião. Falei de três matérias nesse vídeo, nessa historinha.

E: Não, e se você ver os desenhos que eles fizeram dos ursinhos, coisa mais linda. Ai já trabalha “pequeno, médio e grande”, ai já entrou matemática. Porque eles desenharam o ursinho pequenininho, desenharam a mamãe urso e o papai urso, você já pode entrar na matemática, só que como não deu tempo porque o tempo é curto, como todos sabem, não deu tempo de entrar em tamanhos, pequeno, médio e grande que é trabalhado em matemática também. E eles fizeram os ursinhos.

E: Tem outro temas que a gente pode ir trabalhando nessa historinha, pode trabalhar quente e frio porque o mingau estava quente, a caminha pra eles dormirem, tinha uma caminha pequena e uma caminha grande, já entra em pequeno, grande e médio. Isso, comprido, grande, tem várias coisas lá que você pode explorar em matemática. Excelente e o tanto que é linda a história.

E: Não, essa aula foi uma gracinha, Lucimara. Igual estou te falando, da pra explorar muito. Mas foi excelente assim... Interdisciplinar, um vai casar com o outro.

E: Se fosse menos conteúdo seria mais fácil...

E: Não, nunca trabalhei esse assunto, esse conteúdo...

8.9 TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA 4

E: Bom, eu trabalho com uma turma de segundo ano do ensino fundamental, duas turmas de quinto ano, duas turmas de sexto e duas turmas de sétimo.

E: Nove anos e meio.

E: Nove anos e meio, desde que eu entrei, eu leciono lá.

E: Eu sou professor de Educação Física, formado pela Eseeffego, unidade da UEG em Goiânia, fiz especialização em Mídias da Educação pela UFG, uma outra especialização em Metodologia do Ensino Fundamental pela UFG, fiz mestrado em Educação, Ciências e Tecnologia pela UEG, e doutorando, agora cursando o doutorado em Educação pela Universidade de Brasília.

E: Servidor Público.

E: Bom, eu me identifico com a Pedagogia Freireana, com a Teoria Libertadora de Paulo Freire, no sentido de posicionamento político, de ter um posicionamento político em relação a educação, na defesa de educação de qualidade, na defesa da classe trabalhadora e especificamente, no contexto da Educação Física, que é a minha formação, eu me identifico muito com duas tendências que é: Teoria Crítico-Superadora e Teoria Crítico-Emancipatória.

E: Bom, é, minha concepção de educação é numa perspectiva de transformação social, uma perspectiva de contribuir com a classe trabalhadora, valorizar o conhecimento pra que a classe trabalhadora tenha possibilidade de mobilidade social, compreendendo o conhecimento como poderoso no contexto da ideologia. Eu percebo a educação não numa perspectiva redentora, como a redenção da sociedade, mas no sentido de contribuição com vistas a transformação social, ainda que pequena.

E: Eu vou me pautar em Libânio pra responder, eu acho que educação, sobretudo educação escolar ela tem que contribuir pra reverberar e a produção do conhecimento científico, afetivo e moral.

E: Então eu compreendo a educação dentro do viés político, nas suas contribuições políticas, mas também numa perspectiva humana. Pra mim, educação tem dois, é... duas vertentes que são importantes imbricadas, que é a questão política e a questão humana. Então a educação pra mim é pro desenvolvimento humano.

E: Eu vejo a escola como uma casa do conhecimento, como um espaço da ciência, importantíssim, sobretudo pra classe trabalhadora no contexto da escola pública. A escola é o espaço do desenvolvimento humano, é o espaço da educação humanizadora, das sensibilidades, da educação estética, da educação revolucionária com vistas a um posicionamento político em relação aos alunos.

E: Bom, dentro da Educação Física, eu vou citar o trabalho que eu faço todos os anos com os alunos do sexto ano a respeito do racismo nas práticas corporais, sobretudo no futebol, no sentido de desconstruir o racismo, no sentido de despertar as consciências críticas dos nossos

alunos e eu também faço esse trabalho juntamente com poesias, então num sentido, numa perspectiva de da educação das sensibilidades. Gosto muito também de um trabalho que a gente faz com a ginástica para todos, pra trabalhar corporeidade, as expressões, a criação, a criatividade dos educandos, a autonomia, nessa perspectiva da educação corporal, desse corpo.

E: Normalmente sim, é, as vezes quando a gente está trabalhando, por exemplo, esse conteúdo do racismo, então a gente tá ali dialogando com a educação física, no contexto das práticas corporais, mas também no contexto da sociologia, da antropologia, então... As vezes eu faço esses trabalhos em parcerias com alguns colegas, como é o caso das poesias contra o racismo que a gente faz com os alunos, então sempre tá tendo esse diálogo com as outras disciplinas, com os outros campos do saber.

E: Sim.

E: Ok. É... quando eu comecei a trabalhar, eu confesso que eu levava tudo muito pronto pras crianças. As vezes a gente, enquanto professor, a gente quer levar tudo pronto. A gente já quer despertar o pensamento crítico dos alunos, levando tudo muito pronto. Mas hoje, com o avançar da minha pouca experiência, eu tenho me policiado nesse sentido de deixar que esses alunos eles participem mais, eles sejam é autores e coautore do processo de construção de conhecimento, no sentido de valorizar também as realidades, as experiências. Mas eu destaco esse policiamento de permitir que o aluno seja efetivamente sujeito dos processos.

E: Bom, eu conheci sim a transdisciplinaridade e também a ecoformação, são assuntos e temáticas que fazem parte da minha atuação e do meu campo de pesquisa. Como eu já disse, eu sou pesquisador, estudante de doutorado em educação e eu conheci a transdisciplinaridade na minha época da graduação quando, no momento de quase finalização de curso, eu entrei num grupo de estudos chamado Jogos Cooperativos, Transdisciplinaridade e Cultura de Paz, e foi ali que eu conheci a transdisciplinaridade, as primeiras leituras e confesso que me apaixonei pela proposta humana que a transdisciplinaridade traz pra educação. A ecoformação também, mas a ecoformação já conheci já no nível do mestrado, entendendo a ecoformação na perspectiva da educação ambiental, na corrente da educação ambiental e... qual que era a outra pergunta? O conceito de trans, né? Bom, a transdisciplinaridade, segundo, baseado no Nicolescu, o espaço entre, através e para além das disciplinas, então ela pressupõe a interação das diversas áreas de conhecimento das diversas disciplinas do currículo, mas vai além e o que está além é o próprio humano, então é uma perspectiva humana, sensível de educação, né? Que não nega o conhecimento, isso é muito importante de ser dito.

E: Me considero. Me considero um professor na busca constante em ser transdisciplinar, é mas destaco a grande dificuldade que encontro de tentar ser transdisciplinar, desenvolver práticas transdisciplinares, dentro de um currículo engessado, positivista, dentro duma escola seriada que serve ao capitalismo.

E: Pessoas críticas, com posicionamento crítico, que escolham seus representantes como uma forma de se posicionar no mundo. Pessoas também sensíveis ao outro, às relações interpessoais, à vida, às outras formas de vida que não a humana, é, eu acredito que uma perspectiva política e humana, que pra mim não estão separadas, estão imbricadas.

E: Sim. Enquanto professor de educação física, o primeiro espaço que a gente trabalha é o corpo, o corpo como morada da alma, o corpo como casa da subjetividade, né, então a gente

tem essa preocupação de cuidar de si primeiro, desse ambiente primeiro que é o corpo, no sentido de libertação das corporeidades dos educandos. E também já fiz alguns trabalhos pra cuidar da escola, do ambiente escolar, é... a respeito de, da educação ambiental, a gente já fez trabalhos em que a gente plantou mudas do cerrado na própria escola com as turmas da escola, é uma forma de cuidar do ambiente. E também da própria sala de aula, de tentar tornar a sala de aula um espaço mais dócil, no sentido de acolhedor, no sentido de estimulante também.

E: Sim, compreendendo que pensamento e emoção também estão imbricados, não vejo essa separação corpo e mente. Mas esse... o pensamento é muito importante, como vai dizer o Morin, educação das mentes, a reforma das mentes, a reforma do pensamento humano é muito importante.

E: Trabalho. É um foco muito pesado meu, enquanto professor de educação física, eu me dedico muito nesse sentido. Sobretudo porque a minha área ela é marcada pela competição exarcebado, pelo aniquilamento do outro, pelo ganhar a qualquer custo. Então eu trabalho com valores altruístas, com reconhecimento do outro, o acolhimento do outro, das crianças com deficiência, discutindo o racismo, como eu já falei, desconstruindo o racismo, no sentido de entender que o outro, até mesmo nos espaços clássicos da educação física como as competições, o outro é essencial. Então eu trabalho muito com a ideia da cooperação, dos jogos cooperativos, do trabalhar com o outro e não contra o outro. Mas, reafirmo que é um grande desafio porque a minha área ela é marcada, historicamente, pelos processos de desrespeito e aniquilamento do outro.

E: Ok. Eu me considero um professor fora da curva. Porque, embora eu seja um professor de educação física, eu gosto de outros diálogos, outros desafios. É... a gente fez um trabalho, como eu falei, das mudas de cerrado, saindo da caixinha da educação física, estabelecendo diálogos com outros conhecimentos, com outras áreas, com outros professores, o que é muito importante. A gente enfrenta ai muita dificuldade em estabelecer parcerias, não são todos os professores que querem estabelecer parcerias pra desenvolver projetos. Na própria escola, nas minhas próprias aulas de educação física eu me preocupo inclusive com a água que é desperdiçada nos bebedouros, no sentido de incentivar essas crianças a levar suas garrafinhas. Enfim, a gente faz sim um trabalho, é, de ecoforma... foi de ecoformação que você me perguntou, né? De consciência planetária, melhor dizendo. Isso, de sustentabilidade. Mas eu acredito que a gente pode se dedicar mais nesses, nesses, nesses projetos. Eu acho, inclusive, que, inclusive é o meu tema de doutorado, a educação física tem contribuições significativas pra relação pessoa-ambiente.

9 ANEXOS

9.1 ROTEIRO PARA CONSTRUÇÃO DO PLANO ANUAL DE TRABALHO 2020



Plano Anual – Anos Iniciais

1- Justificativa (Continua as mesmas)

2- Competências

A- Gerais (Copiar as 10 competências da BNCC)

B- Áreas do conhecimento (Professor pesquisar na BNCC)

C- Específicas dos Componentes (Competências específicas por disciplinas)

3- Objetos de Conhecimento/conteúdos e Habilidades

DC- Ans (Documento Curricular para Anápolis)

Obs: Não há necessidade de descrevê-los.

4- Metodologias

5- Recursos Didáticos

6- Projetos

7- Avaliação

8- Referências (BNCC, documento curricular GO, livros)

- 9.2 MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O PERÍODO DE PANDEMIA - ANOS INICIAIS
- MÊS DE AGOSTO

- 9.3 PLANEJAMENTO ANUAL DE 2020 PARA O PRIMEIRO ANO

- 9.4 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - EMAMC - ANO 2020