



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO EM
EDUCAÇÃO

ALYSSON CARLOS RIBEIRO GOMES

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANUNCIADAS SOB O OLHAR
DO PENSAMENTO COMPLEXO E DA CRIATIVIDADE**

Palmas/TO
2023

ALYSSON CARLOS RIBEIRO GOMES

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANUNCIADAS SOB O OLHAR
DO PENSAMENTO COMPLEXO E DA CRIATIVIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pela orientadora e pela Banca Examinadora.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria José de Pinho

Palmas/TO
2023

FOLHA DE APROVAÇÃO

ALYSSON CARLOS RIBEIRO GOMES

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANUNCIADAS SOB O OLHAR DO PENSAMENTO COMPLEXO E DA CRIATIVIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pela orientadora e pela Banca Examinadora.

Banca de defesa



Documento assinado digitalmente
MARIA JOSE DE PINHO
Data: 08/08/2023 14:28:52-0300
Verifique em <https://validar.ig.gov.br>

Prof. Dr^a. Maria José de Pinho – PPGE – UFT

Orientadora e Presidente



Documento assinado digitalmente
VERA LUCIA SIMAO
Data: 08/08/2023 14:43:23-0300
Verifique em <https://validar.ig.gov.br>

Prof. Dr^a. Vera Lúcia Simão - PPGE - UNIARP

Avaliadora externa



Documento assinado digitalmente
MARLUCE EVANGELISTA CARVALHO ZACARIOTTI
Data: 13/08/2023 10:16:06-0300
Verifique em <https://validar.ig.gov.br>

Prof. Dr^a. Marluce Evangelista Carvalho Zacariotti – PPPGE - UFT



Documento assinado digitalmente
KENIA PAULINO DE QUEIROZ SOUZA
Data: 14/08/2023 12:04:09-0300
Verifique em <https://validar.ig.gov.br>

Prof. Dr^a. Kênia Paulino de Queiroz Souza – UNITINS

Avaliadora Suplente

Palmas/TO, 2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

A477p Gomes, Alysson Carlos Ribeiro.
Práticas pedagógicas anunciadas sob o olhar do pensamento complexo e da criatividade. / Alysson Carlos Ribeiro Gomes. – Palmas, TO, 2023.
209 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação, 2023.

Orientadora : Maria José de Pinho

1. Práticas pedagógicas. 2. Epistemologia do pensamento complexo. 3. Criatividade. 4. Rodas de conversas. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

*Dedico a todos os fenômenos que nos
enovelam; aos meus pais: Joselice Ribeiro
Gomes e Carlos Roberto Barros Gomes; à
Tatiane Meire Martins, companheira e mãe de
nossas filhas, às quais também dedico: Ana
Laura Martins Gomes e Ana Luiza Martins
Gomes, ao meu irmão Alexsander Ribeiro
Gomes e, em especial, a minha avó Alice
Salvador.*

*Meu coração está aos pulos!
Quantas vezes minha esperança será posta à prova?
Por quantas provas terá ela que passar?
Tudo isso que está aí no ar: Malas, cuecas que voam entupidas de dinheiro, do meu dinheiro, do
nosso dinheiro que reservamos duramente pra educar os meninos mais pobres que nós, pra cuidar
gratuitamente da saúde deles e dos seus pais
Esse dinheiro viaja na bagagem da impunidade e eu não posso mais
Quantas vezes, meu amigo, meu rapaz, minha confiança vai ser posta à prova?
Quantas vezes minha esperança vai esperar no cais?
É certo que tempos difíceis existem pra aperfeiçoar o aprendiz, mas não é certo que a mentira dos
maus brasileiros venha quebrar no nosso nariz
Meu coração tá no escuro
A luz é simples, regada ao conselho simples de meu pai, minha mãe, minha avó e os justos que os
precederam
- Não roubarás!
- Devolva o lápis do coleguinha!
- Esse apontador não é seu, minha filha!
Ao invés disso, tanta coisa nojenta e torpe tenho tido que escutar. Até habeas-corpus preventivo, coisa
da qual nunca tinha visto falar, e sobre o qual minha pobre lógica ainda insiste: Esse é o tipo de
benefício que só ao culpado interessará
Pois bem, se mexeram comigo, com a velha e fiel fé do meu povo sofrido, então agora eu vou
sacanear: Mais honesta ainda eu vou ficar. Só de sacanagem!
Dirão
- Deixa de ser boba, desde Cabral que aqui todo o mundo rouba
E eu vou dizer
- Não importa! Será esse o meu carnaval. Vou confiar mais e outra vez. Eu, meu irmão, meu filho e
meus amigos. Vamos pagar limpo a quem a gente deve e receber limpo do nosso freguês. Com o
tempo a gente consegue ser livre, ético e o escambau
Dirão
- É inútil, todo o mundo aqui é corrupto, desde o primeiro homem que veio de Portugal
E eu direi
- Não admito! Minha esperança é imortal!
E eu repito, ouviram?
Imortal!
Sei que não dá pra mudar o começo, mas, se a gente quiser, vai dar pra mudar o final*

(Elisa Lucinda, 2004)

--- / ---

*Eu sou apenas um rapaz latino-americano
Sem dinheiro no banco sem parentes importantes
E vindo do interior*

(Belchior, 1976)

--- / ---

Em caso de excesso de lucidez, loucure-se

(Heduardo Kiese)

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço as oportunidades que as mais diversas ausências me deram! Em um mundo com tanta naturalização, elas (in)felizmente me fazem pensar na importância da presença. O reformar de Edgar Morin ecoa em mim (e creio que nele também) enquanto um revolucionar. Revolucionar nem sempre é facilmente aceito e ou compreendido por todas as pessoas que, rotineiramente, convivemos. Em um processo de estudos como este, muitas pessoas dizem que é comum nos vermos sozinhos. Creio que comum deveria ser a coletividade, pois a pesquisa não poderá e/ou conseguirá ser totalmente encaixotada. Assim, não quero correr o risco de sentir qualquer remorso, por isso, a partir das ausências, venho problematizando as presenças com todas as pessoas por onde passo.

Embora Morin compreenda que o caminho se faz ao caminhar, em momento algum creio que ele tenha caminhado solitariamente. A escola, até mesmo por ser um direito, logo uma obrigação, é um local repleto de pessoas. A vejo como uma magnífica fenda para que a epistemologia do pensamento complexo seja semeada, e que a criatividade possa regá-la. Grandes jardins precisam de várias pessoas para cuidá-lo. Por regar, compreendo a práxis. De nada adianta teorizar sem praticar o que se teoriza.

Assim, agradeço a tudo que ocorreu desde meu nascimento, e neste contexto agradeço à minha vida aos meus pais, Joselice Ribeiro Gomes e Carlos Roberto Barros Gomes. Jamais tive o hábito de ter heróis que podem ser advindos de desenhos e/ou filmes. Não sei bem o porque dessa situação. Mas, Alexander Ribeiro Gomes, meu irmão, sempre esteve a me proteger.

Alice Salvador, minha avó, sempre anunciou ter sido a responsável pela escolha de minha profissão (Professor de Educação Física). Ainda em vida, terá a oportunidade de ver seu neto, brincar no *playground* acadêmico. Vó Alice, sobretudo enquanto universitário, sempre esteve à disposição para cuidar de mim. Vó Anna, Vô Joza e Vô Diogo foram brincar em outras dimensões, não estando nesta em que estou a continuar minha vida terrena. Mesmo assim, minha existência precisava ter raízes, agradeço pelas que possuo.

A vida adulta é uma realidade. No “balanço do ônibus”, indo e vindo à universidade, conheço Tatiane Meire Martins. Pessoa que diuturnamente me faz lembrar que o último minuto ainda é parte de um todo. Com ela, pudemos tornarmo-nos ainda mais responsáveis. Inauguramos a paternidade e maternidade de nossas humanidades. Ana Laura Martins Gomes, chega em nossas vidas em 2013, em seu percurso existencial alegra-nos com sua meiguice. Ana Luiza

Martins Gomes nasce em 2016 e tempera nossas existências com sua energia. Nesses 9 anos como pai, compreendi que a vida não é tão simples como imaginava.

Como um cultivador, tenho orgulho em dizer que venho cultivando várias amizades. Percebo que há diferenças entre as amizades constituídas durante a infância e as constituídas na considerada vida adulta. Antes, desavenças advindas quando das inúmeras brincadeiras eram superadas em outros tantos momentos de diversão. Na vida adulta, precisamos estar mais atentos. Caso permitamos que as relações se estremeçam, nem sempre dispomos de momentos menos ocupados para possíveis reparações.

Assim, destaco aqueles que hoje, mesmo com ideais distintos, ainda posso chamar de amigos. Meus agradecimentos pela amizade de: Luiz Carlos (Passarinho); Joãozinho; Osvaldo (Biba/Mineiro); Gleyson Biazoto; Marcelo Camilo; Fabiano Bruneli (Farofa); Clóvis Prendini; Anderson Militão (Tirulipa) e Rafael Bravin (Band).

Mudar de estado é um estado de mudança! Nesta outra fase, necessário se faz construir novas amizades. No percurso adulto e profissional as amizades caminham em outros ritmos. Neste estado novo, de um novo estado, destaco e agradeço pela amizade de Denise Aquino, pessoa que muito me ajudou e me fez realizar o que em outrora não passava de vontade - cursar o mestrado. Para além, companheiros(as) de escola, de luta, de jogo, de alegrias e tristezas: Antonio Chadud Jorge; Adriane Caldas dos Santos; Jefferson Francisco Cândido; Carlos Alberto de Souza; Victor Oliveira de Mesquita; Ely de Farias; Cláudio de Souza; Rogério Lucena; Fábio Lopes. Viva os Patorebas!

Em uma sociedade capitalista como a que, ainda, (sobre)vivemos, importa destacar que a luta pela e para a melhoria da educação passa por grandes e, ainda necessárias, disputas. Assim, agradeço ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Tocantins (SINTET), pela conquista do Plano de Carreira Cargo e Remuneração (PCCR), que me permitiu licenciar-me para dedicar-me aos estudos. Em tempo, reconheço que o SINTET sozinho não conseguiria validar e implantar o referido Plano. Por isso agradeço à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) por fazer valer a Licença para Qualificação, presente no PCCR, que tem tantos outros pontos que precisam ser, também, cumpridos.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa para estudo. Entendo que, enquanto cidadão e pagador de impostos, precisamos todos(as) ver reverberar tamanho empenho mensal que fazemos, sobretudo quando compreendemos a importância da educação para todo o planeta.

Agradeço as dúvidas e, até mesmo as respostas em caixa alta, bem como a indagação que tenho respondido todos os dias: o que faz um professor de educação física aqui? Estranha-me a não presença de alguma formação, não a presença! Estamos em um holograma vital.

Agradeço à Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho, por ter desde sempre ajudado em minha caminhada, sobretudo quando do processo do mestrado. Pesquisar a escola em que trabalho me traz diversas sensações. Elas não estão desconectadas de responsabilidades. Espero poder devolver à comunidade escolar aquilo que me fora concedido - oportunidade de aprender. Agradeço aos(as) companheiros(as) que se dispuseram a ser participantes da pesquisa, respondendo questionários, participando de rodas de conversas, abrindo seus planejamentos e suas aulas às observações.

Agradeço ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, secretaria do Tocantins (CBCE), entidade que me possibilitou continuar minha caminhada de professor, porém em dimensões que, infelizmente, por vezes, ainda se mantêm distantes da escola, dado ao contexto burocrático a que somos submetidos. Nem sempre temos tempo para pesquisar. Sendo assim, destaco as parcerias com Khellen Soares; Marilza Teixeira; Jean Ribeiro e Karla Ferrari.

Retomo aos Patorebas para destacar sua importância, sendo um coletivo que atua, enquanto fenda, no contexto esportivo. Nele, humanidades adultas ou crianças, em momento de jogo, problematizam até mesmo a força física mais pura ao evitar chutes fortes, situação que nos faz reformar o esporte consoante aquilo que ele é. Em nossos encontros, não há exacerbação de competitividade, necessidade de chutes que mais podem machucar do que trazer alegrias. Nossos dribles, a priori, driblam nossas próprias limitações corporais. Lembramos que vivemos em um mundo tão padronizado, que para muitas pessoas, os(as) adultos(as) não podem mais brincar. Resistentes a isso, todos os domingos pela manhã brincamos a correr atrás de uma bola de futsal que nos move na mesma proporção em que a movemos. Não, não contamos gol's, sim, histórias! Em um grande encontro de amigos(as) com suas famílias, enquanto jogamos futsal as crianças brincam e, adeptas do vôlei, bem como aproveitando a estrutura da escola, as mulheres jogam vôlei. Em tempo, nenhum destes jogos se inicia sem antes termos realizado uma roda de conversas, e/ou acaba sem que tenhamos comido um belo caldo de chambari sentados sob a sombra de uma frondosa mangueira no Bar Mangueiras, em Taquaruçu, distante de Palmas (TO) cerca de 28 quilômetros. A humanidade se distingue dos demais seres vivos exatamente por esta capacidade de verbalizar aquilo que pensa. Precisamos diuturnamente pensar em nossa existência e convivência neste planeta!

Agradeço aos companheiros(as) do mestrado. Em uma turma de 20, mesmo que não tenha conseguido conviver presencialmente e/ou mais tempo com todos(as), algumas pessoas creio

que preciso destacar. Marcelo Alessandro por ter-me oferecido muitos documentos para que eu conseguisse caminhar no contexto burocrático, ao Hugo Sousa e Leandro da Silva pelos trabalhos que apresentamos juntos, pelas dúvidas e angústias que por vezes compartilhamos. Ao Gleyton Silva por oportunizar-me a leitura de muitas de suas produções e ouvir-me quando acreditava ser necessário.

Agradeço à Maria José de Pinho. Mulher, professora, primeira mestra do estado do Tocantins. Atualmente Pós-doutora e titular na Universidade Federal do Estado do Tocantins (UFT). A entrada em um mestrado carece de muitos contextos. Agradeço por ter-me permitido ser seu orientando. Sempre disposta a ajudar e jamais permitindo que algo ficasse pela metade, a sua maneira conduziu-me neste percurso que creio apenas ter iniciado.

Agradeço aos(às) colegas do grupo de pesquisa RIEC (TO). Em especial à Mel Moraes e Marina Queiroz, sempre muito dispostas a manterem acesa a chama do diálogo.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação (PPGE/UFT) pela existência. O desenvolvimento de um estado, creio que precisa contar e receber diversas contribuições. Mesmo que aprendamos a pesquisar somente durante o mestrado, nunca é tarde para começar.

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada à linha currículo, formação de professores e saberes docentes do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins, foi realizada na Escola Pública Municipal Francisca Brandão Ramalho, situada em Palmas capital do Tocantins. Movimentou a pesquisa o seguinte problema: as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) professores(as) da Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho apresentam indícios de criatividade de acordo com o VADECRIE, possibilitando a religação dos saberes no fazer pedagógico, por meio da relação entre teoria e prática? Assim, objetivou-se analisar as práticas pedagógicas existentes nos anos iniciais do ensino fundamental da referida escola, com vistas a compreender como se dá a relação teoria e prática, bem como se nelas há a existência de indícios de criatividade. O estudo pautou-se, prioritariamente, nas seguintes fontes: o pensamento complexo, de Morin (1977, 1995, 1999, 2001a, 2001b, 2011, 2012, 2020); a criatividade, de Torre (2005, 2008, 2009, 2012, 2022); e prática pedagógica, de Franco (2016), de Behrens (2013), de Sá & Behrens (2019) e de Santos (2003). O trilhar metodológico assentou-se no estudo de caso, amparado na pesquisa exploratória, com abordagem quali-quantitativa. Dos(as) 26 professores(as) atuantes na escola, 17 atenderam o critério de inclusão utilizado: ser licenciado(a) e estar atuando em sala, na escola há, no mínimo, cinco anos. Dentre estes(as), nove (52,94%) compuseram a amostra. A coleta de dados ocorreu *in loco*, possibilitando a análise dos seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico (2021), Base Nacional Comum Curricular (2017), Diretriz Curricular do Tocantins (2019), Manuais do professor (2019-2022), Planos de aulas mensal e anual. Para além, ocorreram 88 horas de observação de aulas e duas rodas de conversas, a partir de temas geradores sugeridos pelos(as) nove professores(as) que integraram a amostra, bem como pelo pesquisador. As rodas passaram por processo de transcrição e Análise de Conteúdo, na perspectiva temática, em Bardin (2011). As teorias estudadas e os dados advindos da observação compuseram um processo de triangulação. Contudo, por intermédio da pesquisa, tornou-se possível compreender que as práticas pedagógicas existentes na Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho são diversificadas e consideram os sujeitos de tais práticas; reconhecem que as práticas têm importância na e para a vida das crianças. Destaca-se que, mesmo que instintivamente, as práticas pedagógicas possuem fortes indícios de criatividade e, mesmo possuindo fragilidades, são passíveis de serem problematizadas, pois o coletivo de profissionais demonstra interesse e disponibilidade em dialogar, não somente, mas, sobretudo, em relação à escola. Sendo assim, as rodas favoreceram um interessante entrelaçar entre sujeitos e objeto. Com isso, mesmo não sendo primariamente um objetivo da pesquisa, a partir delas, notou-se o eclodir de um conceito de práticas pedagógicas aos olhos dos(a) partícipes. Para eles(as), elas são práticas ou ações estratégicas carentes de reflexão ao processo de ensino-aprendizagem. Acredita-se que todo esse movimentar poderá fomentar, na escola pesquisada, discussões em relação a epistemologia do pensamento complexo e a criatividade, situação que poderá potencializá-la.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Epistemologia do pensamento complexo. Criatividade. Rodas de conversas.

ABSTRACT

This research, linked to the line: curriculum, teacher training and teaching knowledge of the Graduate Program in Education at the Federal University of Tocantins, was carried out at the Municipal Public School Francisca Brandão Ramalho, located in Palmas, capital of Tocantins. The following problem motivated the research: the pedagogical practices developed by the teachers of the Francisca Brandão Ramalho Municipal School show signs of creativity according to VADECRIE, enabling the reconnection of knowledge in the pedagogical work, through the relationship between theory and practice? Thus, the objective was to analyze the existing pedagogical practices in the early years of elementary education at the aforementioned school, with a view to understanding how the relationship between theory and practice takes place, as well as whether there is evidence of creativity in them. The study was primarily based on the following sources: complex thinking, by Morin (1977, 1995, 1999, 2001a, 2001b, 2011, 2012, 2020); creativity, by Torre (2005, 2008, 2009, 2012, 2022); pedagogical practice, by Franco (2016), by Behrens (2013), by Sá & Behrens (2019) and by Santos (2003). The methodological path was based on a case study, supported by exploratory research, with a quali-quantitative approach. Of the 26 teachers working at the school, 17 met the inclusion criteria used: being licensed and working in the classroom at the school for at least five years. Among these, nine (52.94%) composed the sample. Data collection took place in loco, allowing the analysis of the following documents: Political Pedagogical Project (2021), National Common Curricular Base (2017), Tocantins Curricular Guideline (2019), Teacher Manuals (2019-2022), Monthly and annual lesson plans. In addition, there were 88 hours of observation of classes and two rounds of conversations, based on generating themes suggested by the nine teachers who were part of the sample, as well as by the researcher. The circles went through a process of transcription and Content Analysis, from a thematic perspective, in Bardin (2011). The theories studied and the data arising from observation made up a triangulation process. However, through research, it became possible to understand that the existing pedagogical practices at the Francisca Brandão Ramalho Municipal School are diversified and consider the subjects of such practices; recognize that practices are important in and for children's lives. It is noteworthy that, even if instinctively, the pedagogical practices have strong signs of creativity and, even with weaknesses, they are likely to be problematized, as the collective of professionals demonstrates interest and willingness to dialogue, not only, but, above all, in relation to the school. Thus, the wheels favored an interesting interweaving between subjects and objects. With that, even though it was not primarily an objective of the research, from them it was noticed the emergence of a concept of pedagogical practices in the eyes of the participants. For them, they are practices or strategic actions lacking reflection on the teaching-learning process. It is believed that all this movement can encourage, in the researched school, discussions in relation to the epistemology of complex thinking and creativity, a situation that can enhance it.

Keywords: Pedagogical practices. Epistemology of complex thought. Creativity. Conversation wheels.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-----------|---|-----|
| Imagem 1 | - Entrelace entre operadores cognitivos com a realidade..... | 64 |
| Imagem 2 | - Eclusão transdisciplinar..... | 67 |
| Imagem 3 | - Síntese (alegórica) da Teoria da Complexidade..... | 69 |
| Imagem 4 | - Entrelaces hologramáticos, dialógicos e recursivos..... | 78 |
| Imagem 5 | - Mesa preparada para roda de conversas 1..... | 96 |
| Imagem 6 | - Ilustrações rodas de conversas..... | 97 |
| Imagem 7 | - Triangulação da/na pesquisa..... | 98 |
| Imagem 8 | - Ângulos da Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho..... | 99 |
| Imagem 9 | - Formulário de plano de aula..... | 131 |
| Imagem 10 | - Atividades xerocopiadas e/ou do livro didático..... | 135 |
| Imagem 11 | - Mapa Jogo das Maravilhas..... | 137 |
| Imagem 12 | - Agenda escolar – Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho..... | 142 |
| Imagem 13 | - Agenda escolar – Esc. Mul. Francisca Brandão Ramalho (conexões)..... | 142 |
| Imagem 14 | - Quantidade de vezes que cada tema apareceu na RC1..... | 144 |
| Imagem 15 | - Quantidade de vezes que cada tema apareceu na RC2..... | 144 |
| Imagem 16 | - Aglutinação da quant. de vezes que cada tema apareceu nas duas RC's.. | 145 |
| Imagem 17 | - Trilha de emersão do conceito de prática pedagógica..... | 147 |
| Imagem 18 | - Diálogos entre saberes..... | 148 |
| Imagem 19 | - Compilação de dados (Professorado criativo) | 151 |
| Imagem 20 | - Compilação de dados (Criatividade como valor) | 156 |
| Imagem 21 | - Compilação de dados (Visão transdisciplinar) | 160 |
| Imagem 22 | - Compilação de dados (Metodologias e estratégias) | 163 |
| Imagem 23 | - Compilação de dados (Valores humanos) | 167 |
| Quadro 1 | - Produções de Edgar Morin publicadas e catalogadas..... | 36 |
| Quadro 2 | - Síntese dos operadores cognitivos..... | 65 |
| Quadro 3 | - Concepções clássicas de criatividade..... | 71 |
| Quadro 4 | - Lista de Escolas pesquisadas pela RIEC/TO..... | 80 |
| Quadro 5 | Parâmetro de valoração e respectiva dimensão..... | 90 |
| Quadro 6 | - Quantidade de professores(as) lotados(as) na escola..... | 90 |
| Quadro 7 | - Livros Didáticos (Manual do Professor) analisados..... | 91 |
| Quadro 8 | - Temas geradores por rodas de conversas..... | 93 |
| Quadro 9 | - Conceitos de Valoração da Criatividade..... | 97 |
| Quadro 10 | - Dados institucionais..... | 102 |
| Quadro 11 | - Concepção pedagógica da escola..... | 103 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| Quadro 12 | - Projetos existentes e em funcionamento na escola (2022) | 104 |
| Quadro 13 | - Características da amostra participante..... | 105 |
| Quadro 14 | - Contribuições do(as) participantes..... | 107 |
| Quadro 15 | - Conceitos que fortalecem a pesquisa..... | 109 |
| Quadro 16 | - Temas geradores não discutidos..... | 146 |
| Quadro 17 | - Parâmetro de análise - Professorado criativo..... | 150 |
| Quadro 18 | - Detalhamento dos dados (Professorado criativo) | 150 |
| Quadro 19 | - Parâmetro de análise – criatividade como valor..... | 155 |
| Quadro 20 | - Detalhamento dos dados (Criatividade como valor) | 156 |
| Quadro 21 | - Parâmetro de análise – Visão transdisciplinar..... | 159 |
| Quadro 22 | - Detalhamento dos dados (Visão transdisciplinar) | 159 |
| Quadro 23 | - Parâmetro de análise – Metodologias e estratégias..... | 162 |
| Quadro 24 | - Detalhamento dos dados (Metodologias e estratégias) | 163 |
| Quadro 25 | - Parâmetro de análise – Valores humanos..... | 166 |
| Quadro 26 | - Detalhamento dos dados (Valores humanos) | 167 |
| Quadro 27 | - Parâmetros marcados entre 7 ou 8 vezes..... | 171 |
| Quadro 28 | - Parâmetros com baixa adesão consoante ao conceito “A” | 173 |
| Quadro 29 | - Parâmetros citados consoantes aos conceitos “C” e “D” | 173 |
| Quadro 30 | - Sugestões ao dia a dia escolar..... | 180 |
| Imagem 1 | - Entrelace entre operadores cognitivos com a realidade..... | 63 |
| Imagem 2 | - Eclusão transdisciplinar..... | 67 |
| Imagem 3 | - Síntese (alegórica) da Teoria da Complexidade..... | 68 |
| Imagem 4 | - Entrelaces hologramáticos, dialógicos e recursivos..... | 77 |
| Imagem 5 | - Mesa preparada para roda de conversas 1..... | 92 |
| Imagem 6 | - Ilustrações rodas de conversas..... | 93 |
| Imagem 7 | - Triangulação da/na pesquisa..... | 95 |
| Imagem 8 | - Ângulos da Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho..... | 96 |
| Imagem 9 | - Formulário de plano de aula..... | 127 |
| Imagem 10 | - Atividades xerocopiadas e/ou do livro didático..... | 131 |
| Imagem 11 | - Mapa Jogo das Maravilhas..... | 133 |
| Imagem 12 | - Agenda escolar – Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho..... | 137 |
| Imagem 13 | - Agenda escolar – Esc. Mul. Francisca Brandão Ramalho (conexões)..... | 137 |
| Imagem 14 | - Quantidade de vezes que cada tema apareceu na RC1..... | 139 |
| Imagem 15 | - Quantidade de vezes que cada tema apareceu na RC2..... | 140 |
| Imagem 16 | - Aglutinação da quant. de vezes que cada tema apareceu nas duas RC’s.. | 140 |
| Imagem 17 | - Trilha de emersão do conceito de prática pedagógica..... | 142 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| Imagem 18 | - Diálogos entre saberes..... | 143 |
| Imagem 19 | - Compilação de dados (Professorado criativo) | 145 |
| Imagem 20 | - Compilação de dados (Criatividade como valor) | 151 |
| Imagem 21 | - Compilação de dados (Visão transdisciplinar) | 154 |
| Imagem 22 | - Compilação de dados (Metodologias e estratégias) | 158 |
| Imagem 23 | - Compilação de dados (Valores humanos) | 162 |
| Quadro 1 | - Produções de Edgar Morin publicadas e catalogadas..... | 35 |
| Quadro 2 | - Síntese dos operadores cognitivos..... | 63 |
| Quadro 3 | - Concepções clássicas de criatividade..... | 70 |
| Quadro 4 | - Lista de Escolas pesquisadas pela RIEC/TO..... | 79 |
| Quadro 5 | - Quantidade de professores(as) lotados(as) na escola..... | 87 |
| Quadro 6 | - Livros Didáticos (Manual do Professor) analisados..... | 88 |
| Quadro 7 | - Parâmetro de valoração e respectiva dimensão..... | 93 |
| Quadro 8 | - Conceitos de Valoração da Criatividade..... | 94 |
| Quadro 9 | - Dados institucionais..... | 99 |
| Quadro 10 | - Concepção pedagógica da escola..... | 100 |
| Quadro 11 | - Projetos existentes e em funcionamento na escola (2022) | 101 |
| Quadro 12 | - Características da amostra participante..... | 102 |
| Quadro 13 | - Contribuições do(as) participantes..... | 104 |
| Quadro 14 | - Conceitos que fortalecem a pesquisa..... | 106 |
| Quadro 15 | - Temas geradores por rodas de conversas..... | 93 |
| Quadro 16 | - Temas geradores não discutidos..... | 141 |
| Quadro 17 | - Parâmetro de análise - Professorado criativo..... | 144 |
| Quadro 18 | - Detalhamento dos dados (Professorado criativo) | 145 |
| Quadro 19 | - Parâmetro de análise – criatividade como valor..... | 150 |
| Quadro 20 | - Detalhamento dos dados (Criatividade como valor) | 150 |
| Quadro 21 | - Parâmetro de análise – Visão transdisciplinar..... | 153 |
| Quadro 22 | - Detalhamento dos dados (Visão transdisciplinar) | 154 |
| Quadro 23 | - Parâmetro de análise – Metodologias e estratégias..... | 157 |
| Quadro 24 | - Detalhamento dos dados (Metodologias e estratégias) | 157 |
| Quadro 25 | - Parâmetro de análise – Valores humanos..... | 161 |
| Quadro 26 | - Detalhamento dos dados (Valores humanos) | 161 |
| Quadro 27 | - Parâmetros marcados entre 7 ou 8 vezes..... | 165 |
| Quadro 28 | - Parâmetros com baixa adesão consoante ao conceito “A” | 165 |
| Quadro 29 | - Parâmetros citados consoantes aos conceitos “C” e “D” | 166 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|--|
| ACE | Associação Comunidade Escola |
| AL | Artístico Literário |
| APM | Área Pública Municipal |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CBCE | Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte |
| CEI | Centro de Educação Inclusiva |
| CEP/UFT | Comitê de Ética em Pesquisas Humanas da Universidade Federal do Tocantins |
| COVID-19 | Corona Vírus |
| DCT | Diretriz Curricular do Tocantins |
| ENDIPE | Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino |
| FAPAL | Faculdade de Palmas |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação |
| GO | Goiás |
| GTTPEF | Grupo de Trabalho Temático Permanente em Educação Física |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| MA | Maranhão |
| MEC | Ministério da Educação |
| MG | Minas Gerais |
| PCCR | Plano de Cargo Carreira e Remuneração |
| PDV | Programa de Demissão Voluntária |
| PEP | Práticas de Estudo e Pesquisa |
| PI | Piauí |
| PHS | Partido Humanista da Solidariedade |
| PNAE | Programa Nacional de Alimentação Escolar |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| PPGE | Programa de Pós-graduação em Educação |
| P.P.P. | Projeto Político Pedagógico |
| PR | Paraná |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| RC | Rodas de conversas |
| RC1 | Roda de conversas 1 |
| RC2 | Roda de conversas 2 |

| | |
|-----------|---|
| RIEC (TO) | Rede Internacional de Escolas Criativas - Tocantins |
| RJ | Rio de Janeiro |
| SEMED | Secretaria Municipal de Educação |
| SESC | Serviço Social do Comércio |
| SINTET | Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Tocantins |
| TC | Todos os Campos |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TO | Tocantins |
| UEM | Universidade Estadual de Maringá |
| UFT | Universidade Federal do Tocantins |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. |
| UNIARP | Universidade Alto Vale do Rio do Peixe |
| VADECRIE | Instrumento de Valoração de Indícios de Criatividade |
| VC | Vida Cotidiana |
| VP | Vida Pública |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 20 |
| 1.1 | Percursos: trilhas que alcançaram o mestrado..... | 23 |
| 1.2 | Justificativa e relevância da pesquisa..... | 33 |
| 2 | EPISTEMOLOGIA DO PENSAMENTO COMPLEXO..... | 38 |
| 2.1 | Formulações de teorias: fragmentações, simplificações e identificações de fendas em curso..... | 42 |
| 2.1.1 | Trilhas e anúncios: a epistemologia do pensamento complexo..... | 50 |
| 2.1.2 | O ser..... | 51 |
| 2.1.3 | Capacidade perceptiva..... | 53 |
| 2.2 | Bases fundantes da epistemologia do pensamento complexo..... | 54 |
| 2.2.1 | Teoria da informação (dialógico)..... | 55 |
| 2.2.2 | Teoria geral dos sistemas (hologramático)..... | 55 |
| 2.2.3 | Cibernética (recursivo)..... | 56 |
| 2.3 | Dificuldades ou desafios? Possibilidade de ruptura com o paradigma simplificador..... | 61 |
| 2.3.1 | Estratégias da e para a epistemologia do pensamento complexo: operadores cognitivos..... | 65 |
| 3 | BEM SOCIAL: CRIATIVIDADE..... | 72 |
| 3.1 | A Criatividade na roda..... | 72 |
| 3.1.1 | RIEC: a potência da criatividade no processo de transformação do contexto escolar..... | 80 |
| 3.1.2 | Percepções de pesquisadores(as) tocantinenses em relação à criatividade..... | 79 |
| 3.1.3 | Práticas pedagógicas: a aventura de conhecer..... | 84 |
| 4 | REENCONTRANDO A ESCOLA: PERCURSO METODOLÓGICO..... | 88 |
| 4.1 | Combinados para o brincar..... | 90 |
| 4.1.1 | Técnicas e instrumentos de captação de dados..... | 93 |
| 4.1.2 | Observações <i>in loco</i> | 93 |
| 4.1.3 | Rodas de conversas..... | 94 |
| 4.1.4 | Instrumento de valoração dos indícios de criatividade (VADECRIE)..... | 99 |
| 4.1.5 | Triangulação dos dados..... | 100 |
| 5 | CARACTERIZANDO A ESCOLA ESTUDADA..... | 101 |
| 5.1 | Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho..... | 101 |
| 5.1.1 | Dados Institucionais..... | 104 |
| 5.2 | Concepção pedagógica da escola..... | 105 |
| 5.3 | Projetos existentes na escola..... | 105 |
| 5.4 | Características dos (as) participantes da amostra..... | 107 |
| 6 | A BRINCADEIRA EM CURSO: RESULTADOS E DISCUSSÃO..... | 110 |
| 6.1 | Projeto Político Pedagógico..... | 114 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 6.2 | Livros didáticos (PNLD 2019 à 2022 - manual do professor) | 120 |
| 6.3 | Diretriz Curriculares do Estado do Tocantins (DCT)..... | 127 |
| 6.4 | Base Nacional Comum Curricular (BNCC)..... | 130 |
| 6.5 | Planos de aulas mensal e anual..... | 132 |
| 6.6 | Observação das aulas..... | 134 |
| 6.7 | Rodas de conversas..... | 145 |
| 6.8 | Instrumento de Valoração de Índícios de Criatividade (VADECRIE)..... | 152 |
| 6.8.1 | Professorado criativo..... | 152 |
| 6.8.2 | Criatividade como valor..... | 157 |
| 6.8.3 | Visão transdisciplinar..... | 161 |
| 6.8.4 | Metodologias e estratégias..... | 163 |
| 6.8.5 | Valores humanos..... | 168 |
| 6.9 | Parâmetros com alta e/ou baixa adesão e/ou consoantes aos conceitos “C” e “D”... | 172 |
| 7 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES | 179 |
| | REFERÊNCIAS..... | 187 |
| | APÊNDICES | 191 |
| | ANEXO | 206 |

1 INTRODUÇÃO

“O amor é poesia. Um amor nascente inunda o mundo de poesia, um amor duradouro irriga de poesia a vida cotidiana, o fim de um amor devolve-nos à prosa”. (MORIN, 2005, p. 58)

Considerando a hologramática¹ realidade em que convivemos, bem como tendo as práticas pedagógicas enquanto objeto de estudo, esta pesquisa enovela-se a ela objetivando tornar mais perceptível as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) professores(as) da Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho, verificando se nelas apresentam-se indícios de criatividade de acordo com o VADECRIE, contexto que desdobra-se em possibilidade para a religação dos saberes no fazer pedagógico, por meio da relação entre teoria e prática.

Para tanto, concomitantemente aos diversos estudos, vinculados ao percurso programático do mestrado, foram analisados: Projeto Político Pedagógico (PPP, 2021), Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), Diretriz Curricular do Tocantins (DCT, 2019) referente ao ensino fundamental e livros didáticos em uso na escola (2019-2022). Planos de aulas e planos anuais dos(as) compositores(as) da amostra, observações *in loco* e rodas de conversas, também, fazem parte do trilhar da pesquisa, bem como a captação de dados, por intermédio de um questionário advindo do instrumento de Valoração de Indícios de Criatividade (VADECRIE).

Todo esse percurso objetivou contribuir ao triangular dos dados, algo relevante e indispensável à pesquisa e que favoreceu o brotar de descobertas e comprovações advindas do problema de pesquisa.

Assim, acompanhamos o que é posto por Maria Amélia Franco (2016, p. 536), quando diz que ontologicamente “a educação é um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam a vida dos sujeitos, de modo amplo, difuso e imprevisível”. A escola e sociedade conectam-se concomitantemente.

Nesse contexto, destacamos que a escola pesquisada oferece turmas do 1º aos 3º anos do ensino fundamental. Cronologicamente, crianças de seis a oito anos a frequentam semanalmente. Nesse ínterim, damos ênfase ao quão importante são as experiências

¹ O termo holograma é uma criação de Dennis Gabor (1947). Tal termo deriva-se do grego "holos", significando todo ou completo e "grama", mensagem. Assim, enquanto conceito, destina-se a apresentar a ideia de complementariedade fenomênica, onde o todo não é a soma das partes.

imprevisíveis e inesperadas (KOHAN, 2010) em que tais infantes se aventuram no dia a dia, em especial o escolar. Vale lembrar que a escola se faz quando há humanidades nela.

Salientamos que nos movimenta o considerar de nossa capacidade perceptiva, ou, como dito por Maria Cândida Moraes (2008), o portal de nossa humanidade. Percebermo-nos certamente favorece o aflorar de nossa humanidade que, recursivamente, dialoga com a coletividade social, abraçando as práticas pedagógicas.

Instiga-nos, quando nos reconhecemos enovelados à realidade, trilharmos por caminhos de superações aos particionamentos historicamente existentes, buscando contribuir com a potencialização do ser que se faz social, como discutido por Edgar Morin, também, no livro *Introdução ao Pensamento Complexo* (2015).

Considerando os saberes e processos de ensino aprendizagem, especialmente na educação formal, concordamos que as práticas pedagógicas são “práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (FRANCO, 2016, p. 536).

Sendo assim, ressaltando a complexidade, algo importante à humanidade, ao nos embasarmos na epistemologia do pensamento complexo, lançaremos mão de alguns de seus operadores cognitivos, os quais são apresentados, também, por Maria Cândida Moraes em seu livro *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação* (2008). São eles: o dialógico que objetiva dar condição favorável à percepção da necessidade de articular o que é antagônico (indissociável); o hologramático, consoante à condição favorável à percepção da necessidade de ultrapassar o reducionismo que não consegue enxergar a dinâmica do todo; e o recursivo que gera condição favorável à percepção de que os produtos e efeitos são, em simultâneo, produtores e causadores.

Mesmo em tempos tão sombrios, a depender de como percebemos as dificuldades e conseguimos nos posicionar frente a elas, elas podem, ao menos, serem elevadas a desafios. O portal de nossa humanidade, capacidade perceptiva, como já dito, é composto pelos nossos sentidos. Por isso, importa destacar que somos humanamente corporais.

Nesse contexto, somos seres multidimensionais. Assim, embora “a palavra criatividade tenha sido expulsa do cientificismo, hipostasiada pelo espiritualismo, banalizada pela administração” (MORIN, 2012, p. 107), não podemos negar a capacidade criativa da humanidade, incluindo sua função de nos manter existindo.

Como dito por Saturnino de La Torre, em seu livro *Dialogando com a criatividade*, “hoje precisamos nos apoiar na criatividade se quisermos interpretar de forma aceitável as rápidas mudanças sociais, culturais e políticas”. (2005, p. 18). Ou seja, precisamos compreender a criatividade enquanto um “bem social”.

Nossa humanidade,

tem a possibilidade de ir mais além do grupo que aprendeu. É capaz de transformar aquilo que o rodeia, de imaginar o que não existe, de adiantar o futuro. Interpreta e modifica o que está ao seu alcance. O homem é um ser capaz de olhar para dentro de si mesmo, para fora e para as coisas, simplesmente porque possui *consciência*. (TORRE, 2005, p. 19).

Por isso, a criatividade tem condição de elevar as dificuldades consoantes a desafios, na mesma proporção que nos ajuda a conviver com eles, e/ou ainda superá-los. Valendo-se de nossa capacidade de imaginar, em coletividade, ela reverbera a amplitude das experiências, a colocando enquanto criatividade coletiva, como posto por Vigotski no livro *Imaginação e criatividade na infância* (2014).

Nesse ínterim, a humanidade convive com racionalismo e empirismo. Sendo assim, “à vida humana necessita de verificação empírica, da correção lógica, do exercício racional da argumentação. Mas precisa ser nutrida de sensibilidade e de imaginário” (MORIN, 2012, p. 122).

No contexto escolar, o processo de ensino aprendizagem perpassa por dimensões que “através das palavras e dos temas geradores numa e noutra, não podem deixar de propor aos educandos uma reflexão crítica sobre o concreto, sobre a realidade [...] sobre o momento presente – o da reconstrução, com seus desafios a responder e suas dificuldades a superar” (FREIRE, 1997, p. 40).

Destarte, acompanhando a epistemologia do pensamento complexo, teoria e prática são indissociáveis, sendo complementares, estando recursiva e hologramaticamente ligadas, sendo de fundamental importância à humanidade, por isso, permanentemente carente de ser problematizada.

Vejamos, precisamos considerar que, muitas vezes, no dia a dia escolar, “quando as crianças necessitam de folhas em branco para expressão de sua criatividade, oferecemos espaços quadriculados e questões de múltipla escolha” (MORAES, 1997, p. 50). Assim sendo, podemos perceber que há um enquadramento dos processos que se anunciam como metodológicos, algo carente de ser constantemente discutido.

Por isso, valemo-nos de Torre (2008, p. 36) que argumenta que talvez, com procedimentos citados a pouco, “habitue os nossos alunos a ter as coisas tão prontas ou explicadas que com essa boa intenção estejamos matando a centelha criativa”. Portanto, na intenção de provocar problematizações; evitar nos encaixotarmos e encaixotar outros(as), durante a escrita desta dissertação, nos permitiremos o fluir da criatividade.

Destaca-se, que, quando chegarmos aos resultados e discussão, os dados de tais investigações serão apresentados por tópicos, situação que não impossibilitou a ocorrência, a julgar-se necessário, de entrelaces entre os diversos pontos que compõem a referida seção.

Contudo, todo esse trilhar almeja dialogar com o problema de pesquisa, possibilitando emergir o que se intenta a partir dos objetivos e, assim, contribuir com a sociedade, sobretudo a educação escolar.

1.1 Percursos: trilhas que alcançaram o mestrado

A alegria de ver o nome estampado no resultado final do processo seletivo de 2020/2 do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Tocantins é indescritível. Idealiza-se um período de declarado encontro com o estudo. Acende uma luz que clareia a possibilidade de, decorridos 16 anos de carreira, licenciar-me pela primeira vez. Em Palmas, não há nenhum benefício de licença (sabática) após alguns anos completos de trabalho. Essa possibilidade da licença qualificação alcançou também a necessidade de assegurar a permanência de minhas filhas em casa e nosso distanciamento social frente à pandemia de COVID-19, instalada mundialmente em 2020 e ainda em curso.

Cursar mestrado aos 39 anos, sendo neto, filho, esposo, pai, professor de carreira na rede pública municipal, professor no ensino superior em uma instituição privada, estar membro do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) pela Secretaria do Tocantins e, após a entrada no mestrado, membro da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC (TO), faz-me pensar que estou constantemente em uma montanha-russa. Assim, permito-me aproveitar a emoção!

Ao experienciar a elevação do grau da titulação que me acompanha, novamente lembro-me da dimensão temporal. Compreende-se que dois anos são necessários à titulação. Sujeito de uma realidade que, em pequenas doses, desafia-me a aprender a fazer pesquisa, não posso esquecer-me que, antes de tudo, sou pai/companheiro/filho/colega/amigo.

Assim, escrevo este memorial, enquanto habita, paralelamente, o mesmo espaço físico onde me encontro², os sons advindos do viver de Ana Laura Martins Gomes com oito anos e Ana Luiza Martins Gomes com cinco. Tatiane Meire Martins, companheira e matriarca,

² Quarto destinado ao brincar. Carinhosamente chamado de quarto de brinquedos, local onde também fica uma escrivaninha destinada a estudos.

também habitante deste espaço, cumpre sua rotina de trabalho, fora de casa a maior parte do dia. Nem eu, nem elas haviam planejado a comunhão desses momentos, no contexto de um mestrado, enovelados(as) em um período com necessário distanciamento social. Mesmo assim, aprendemos a emocionarmo-nos com tamanho desafio.

Não raras as vezes solicitei à Ana Luiza que falasse mais baixo. Em pensamento, não queria seu silenciar, entretanto, obriguei-me tomar essa atitude. Outras tantas precisei desdobrar-me para, enquanto assistia aulas, lia ou até mesmo apresentava seminários, direcionava atenção às tarefas escolares que Ana Laura precisava fazer. Creio que, ao me inserir no mestrado e alterando minha rotina, incluindo a de sono, fui conseguindo transformar as dificuldades em desafios, evitando fazer com que Ana Laura e Ana Luiza entendessem que o percurso do mestrado é sofrido. Embora havendo desafios, sempre estive disposto a enfrentá-los.

Reforço que na rede pública municipal de Palmas há a possibilidade de licenciamento para qualificação, a qual é concedida pela Secretaria Municipal de Educação de Palmas (SEMED/TO), com duração de um ano, podendo ser renovada para mais um. Ressalta-se que esse benefício decorre das demandas de luta da categoria, por intermédio de seu instrumento: Sindicato do Trabalhadores em Educação no Tocantins (SINTET), que contribuiu com a conquista e manutenção do Plano de Cargos Carreira e Remuneração (PCCR).

Passados os trâmites burocráticos para matricular-me no mestrado, até que a licença fosse concedida, mantinha-me e aprendia a ministrar aulas na escola em que pesquisei, pelos poucos recursos tecnológicos que nos restavam, *whatsapp*, pois as aulas estavam sendo realizadas remotamente como enfrentamento à COVID-19.

Deixar de conviver na coletividade, algo tão presente em cada encontro com as diversas pessoas que nos atravessam/atravessavam, era uma situação muito difícil. Emergia uma grande dificuldade revelada durante o planejamento e execução daquilo que, no contexto pandêmico, seria chamado de aula. As conexões existentes no universo tornavam-se cada vez mais claras.

Fazendo uma breve correlação, um ponto interessante para ser destacado é que a chegada da pandemia ao Brasil em 2020 coincidiu com as eleições municipais. Entretanto, não percebi que a comunidade da qual faço parte, incluindo os mais velhos - os(as) da faculdade -, tinha interesse em questionar os(as) candidatos(as) aos cargos em disputa, sobretudo em relação àquilo que seria muito importante, para esse contexto: internet para conviver, especialmente na pandemia. Talvez seja isso que Paulo Freire tenha objetivado dizer em relação à importância da conscientização. Para além, somos conhecedores(as) do

desafio da conscientização. Ela o levou ao exílio. O silenciar ou silenciamento é um grande problema.

Vivendo o necessário distanciamento volto-me ao período de criança. Importa pensar que, quase sempre, valoramos algo, por vezes, somente após tê-lo perdido. Nesse sentido, estar em casa, de certa maneira distante da rotina impositiva do trabalho, era algo sonhado. Perder a liberdade, era um pesadelo. De que adianta a não rotina de trabalho, se não há condição de mudar o percurso? Imprimia-se uma nova rotina. A dificuldade fazia brotar o entendimento de que estávamos em desafio. A complexidade ficou mais evidente e a criatividade foi ímpar ao sobreviver. Um maior tempo para olhar, livremente, o horizonte é muito importante a nós.

Acredito que vamos nos desvendando indivíduos que se fazem sujeitos sociais. Ao buscar lembranças vividas, ainda presentes em meu ser, lembro-me de muitas situações e, por isso, as apresentarei por dimensões.

Em relação ao filho, eu era um menino que ouvia muitos conselhos. Por algum motivo, sempre quis manter-me ouvinte de elogios direcionados a mim.

Certamente a humanidade dos meus pais tenha relação com esses períodos. Observar a rotina de trabalho de uma bancária e perceber o descobrir-se de um marceneiro foram experiências que habitaram o meu dia a dia. Percebo cada vez mais o peso de uma sociedade meritocrática. Convivo nela, externamente ao ventre de minha mãe, desde 1982.

Enquanto irmão, entendi o que é ser cuidado, além dos cuidados dos meus pais. Alexander sempre foi um grande super-herói à sua maneira. Possui a sua forma individual de ser gente. Trilhou por caminhos diferentes, sobretudo aos padrões dessa sociedade do elogio parametrizado. Heitor, seu filho (meu afilhado) certamente terá um pai "verdadeiramente verdadeiro". Um pai vivido, experiente. Um pai que irá querer um desenrolar da vida de seu filho Heitor com muitos temperos advindos das altas velocidades.

Enquanto aluno, percebi, provavelmente de forma intuitiva, quais eram os caminhos mais "seguros" no ambiente escolar. Manter-se elogiado demandava observação. Mas, observação por si só não trazia "benefícios". Era necessário decifrar as observações. Acredito que eu soube usufruir bem da situação de ser caçula e poder ler e interpretar as ações de meu irmão.

No entanto, ser observador tem seus preços. Observar é, por vezes, recusar o desafio, recusar a expor-se. Também é poder analisar estando, de certa maneira, um pouco distante da realidade. Por "sorte", em meu constituir, consegui perceber alguns riscos, e ao menos tentar romper com a condição de mero observador, no entanto, sempre fazendo os mais diversos

cálculos e análises à minha maneira. Observar pode ser interessante, no entanto, atualmente creio que de nada adianta observar sem experimentar. No observador, borbulhava um conversador.

Enquanto pai, destaco que sinto a falta de árvores pela cidade, pois em minha infância elas eram por nós bem analisadas. Suas estruturas lhes conferiam a condição de receberem casinhas suspensas, construídas por nós a partir de seus galhos estruturais e da ajuda de alguns familiares e/ou vizinhos. Atualmente, a rua estreita, onde moro com Tatiane Meire - minha companheira de longa data - e nossas filhas Ana Laura e Ana Luiza, não me traz segurança em permitir que brinquemos nela. Nesta região, as árvores não são tão presentes.

Cidades consideradas planejadas, por vezes, preocupam-se com os aspectos econômicos. Entretanto, a cidade só se materializa a partir da existência humana. Nas ruas, jamais será possível a existência única de carros. As árvores, quando existem, nos trazem muitos benefícios. Para crescerem, precisam ser plantadas (inclusive por nós, os munícipes)!

Eu - filho, irmão, aluno, companheiro e pai -, estou, historicamente, em permanente processo de constituição humana. O Alysson professor e novamente acadêmico advém dessa humanidade em construção. Estive envolto nas mudanças de cidades, advindas da precisão de minha mãe permanecer bancária, situação que gerou, entre 1991 e 1994, a necessidade de morarmos em Jandaia do Sul, Campo Mourão e Marialva, todas no interior do Paraná e distantes aproximadamente 390 quilômetros da capital Curitiba; retornando para Jandaia do Sul em 1994.

Nesse intervalo temporal, pude também brincar nas ruas dessas cidades. Felizmente em quase todas as localidades onde morávamos conseguíamos constituir novas amizades. Importa destacar que em Marialva, em 1993, começo a jogar bola e basquete na rua mesmo e, envolvido nesse contexto, disputo alguns campeonatos de futebol e futsal. A sociedade meritocrática ia se revelando cada vez mais perceptível.

A ausência de precisas habilidades me desafiava em permanecer em quadra e/ou no campo. A permanência demandava esforços superiores aos demais. Percebo uma ruptura, pois estava enfrentando bons desafios, mantendo-me neles. Apenas observar já não mais me era suficiente, era necessário falar. Entre o brincar e o competir, declaradamente há grandes diferenças. Aprendi isso *in loco*.

Voltando a residir em Jandaia do Sul, o brincar na rua e o jogar não se afastaram mais de mim. Os anos passam, o ensino fundamental é findado. Vejo-me no ensino médio. Os, agora amigos das últimas séries do ensino fundamental, por falta de opção, necessitaram estudar à noite. Algo que me permaneceria estranho até o início do curso de Educação Física,

anos depois. Meus pais me matricularam no Colégio Estadual de Jandaia do Sul, no período da manhã, para cursar o ensino médio. Três anos me separavam da conclusão da educação básica.

No percurso do ensino fundamental e médio, pude apenas estudar. A dimensão profissional estava subjetivamente sendo constituída. Ter uma profissão, acredito que foi algo “natural”. Minha avó Alice sustenta a tese que foi ela que escolheu Educação Física para minha formação. Lembro-me que sempre que me direcionava à rua onde jogávamos bola, passava em frente da casa da vó Alice que, adepta de sentar à sua varanda para olhar o movimento da rua, ao me ver, me dava tchau.

A vida de bancária é desgastante. Aprendi isso diariamente ao ouvir os relatos da minha mãe, quando estava conversando com meu pai, já marceneiro de mão cheia, que carinhosamente acompanha os desdobramentos da família, se adequando ao que for necessário.

Em 1995, morando em Jandaia do Sul e trabalhando a 28 km distante, em Marialva, o Banco do Brasil lança o Programa de Demissão Voluntária (PDV). Apreensiva em pegar a estrada todos os dias sozinha, minha mãe constrói a ideia de aderir ao referido programa e acaba pedindo demissão. Decisão difícil, porém, que se tornaria realidade em decorrência do desafio de aventurar-se diariamente por estradas perigosas. Os anos seguintes seriam ainda mais intensos.

Em 1999, concluo o ensino médio. Destaco que iniciei minhas experiências enquanto aluno em 1985, no Pré I no Colégio São José, escola privada e confessional em Jandaia do Sul. Ao todo, foram 15 anos como aluno, entre educação infantil, ensino fundamental e médio. Diversas aulas estão guardadas até hoje em minha memória. Algumas delas me oportunizaram fazer o que hoje entendo como problematizações.

Ao findar do ensino médio, destaco que a prefeitura de Jandaia do Sul, à época, matinha um ônibus que levava alunos(as) para a Universidade Norte do Paraná, na cidade de Arapongas, distante de Jandaia do Sul 41 km. Nela, Educação Física, Química, Medicina Veterinária, Marketing e Administração eram ofertados. Essa facilidade de traslado foi-me muito importante.

Embora minha avó tenha sua tese, talvez os ecos das minhas experiências com o brincar e com as competições esportivas tenham reverberado no momento da escolha por uma formação profissional. A busca por me tornar acadêmico iniciou-se por tentativas na Universidade Estadual de Maringá (UEM), e, não conseguindo entrar, por estar três

colocações abaixo do quantitativo de vagas, torno-me acadêmico na Universidade Norte do Paraná, em Arapongas.

Após ter-se aventurado enquanto pequena empresária, minha mãe se vê na necessidade de retornar à dimensão de funcionária e, no ano 2000, uma tia, Vanderli – *in memoriam* – informa à minha mãe que em Miracema do Tocantins (TO) havia uma oportunidade de emprego. Rapidamente minha mãe entra em contato com a Delegacia Regional de Ensino (DRE), à época, que lhe solicita o currículo, pois, simultaneamente ao período em que atuou como bancária, ela se formou Pedagoga, com habilitação em Administração Escolar e Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior; situação que lhe permitiria assumir uma vaga em Miracema.

De certa maneira, mudanças não eram incomuns em nossa família. Entretanto, esta seria a mais distante delas. Entre Jandaia do Sul (PR) e Miracema do Tocantins (TO) há aproximados 2.000 quilômetros. O traslado demandava longas horas de ônibus, havendo ainda a necessidade de baldeação no percurso. Nesse primeiro momento, a família de quatro membros se separa. Minha mãe e meu irmão vem a Miracema, eu e meu pai ficamos em Jandaia do Sul.

Em 2004, faltando um ano para conclusão do curso, consigo pedir demissão do emprego para ter um pouco mais de tempo para escrita do trabalho de conclusão de curso (TCC). Nesse período, aparece-me a oportunidade de apenas ministrar duas aulas em uma pequena escola. Dona Valdete, senhora muito gentil e objetiva, acolheu-me muito bem. Professora apaixonada, soube conduzir-me em minhas primeiras experiências em sala de aula. Nesse contexto, ajudo a pensar em relação à construção de uma pequena quadra esportiva na referida escola. Essas contribuições acompanhar-me-iam pelos anos seguintes.

Em 2005, surge o concurso público para trabalhar na rede pública municipal de educação de Palmas (TO). Considerando que a apresentação do meu TCC e a data do concurso eram próximas e a distância considerável entre Jandaia do Sul (PR) e Palmas (TO), sobretudo de ônibus, houve necessidade de conversar com o professor Denílson de Castro Teixeira, que me orientava à época, em relação à antecipação de minha defesa de TCC. A solicitação foi imediatamente aceita e, em 13 de junho de 2005, defendo o TCC, sendo aprovado. Em 18 de junho, estando em Palmas (TO) presto o concurso, também sendo aprovado.

Ainda em 2005, minha mãe participa de processo seletivo para atuar em um cargo de chefia na Assessoria de Planejamento da Diretoria Regional de Ensino em Palmas (TO), sendo aprovada. Essa situação favorece a mudança dos meus pais para Palmas, contribuindo

para um parcial reaproximar da família, pois meu irmão permaneceria no Paraná. Com isso, nos tornaríamos moradores da mais jovem capital brasileira.

Após passar por alguns transtornos durante as resoluções burocráticas referentes à minha posse, vejo-me descendo a avenida Palmas Brasil sentido ao antigo Educandário Evangélico Pastor Moisés Martins da Rocha, a primeira escola, em paralelo à Escola Vinícius de Moraes, onde atuei profissionalmente. No percurso, passa-me em pensamento que o início dessa nova jornada me faria mudar minha rotina existencial. Sigamos no, eterno, desafio de viver.

Em 17 anos, enquanto professor de carreira, passei por seis unidades escolares. Ministrei inúmeras aulas. Creio que contribuí diretamente com a formação de várias pessoas. Fiz cursos, participei de jogos. Fui agraciado com uma participação no Encontro Nacional de Didática em Prática de Ensino (ENDIPE) de 2008 em Porto Alegre – Rio Grande do Sul. Recebi homenagem. Participei do processo de implantação de uma escola de tempo integral no bairro Santa Bárbara. Compus o Grupo de Trabalho Temático Permanente em Educação Física (GTTPEF), que não foi permanente, dadas as trocas de gestões públicas. Fiz amigos (as), e, porque não, inimigos(as). Às vezes, isso ocorre.

Votei nas únicas duas vezes em que houve processo seletivo (eleição) para diretor(a) escolar. Importa destacar que, em mais de três décadas de existência da Rede Pública Municipal de Palmas (TO), no mínimo 15 (quinze) eleições deveriam ter ocorrido. Também por isso, participei de todos os movimentos grevistas, sofrendo com amigos(as) e colegas. Jamais desejávamos isso, porém não podemos deixar de resistir.

Em relação às aulas, ainda em 2005, como já mencionado, início minha carreira na Escola Municipal Vinícius de Moraes e Educandário Evangélico Pastor Moisés Martins da Rocha. É comum a presença de quadras para as aulas de Educação Física. No entanto, à época, em Palmas, quadra era quase artigo de luxo, mesmo com o sol muito forte e períodos chuvosos. Eu só conseguiria trabalhar em uma escola com quadra em 2010. Nesse período de cinco anos trabalhando debaixo de pequenas sombras de pés de jamelão, ou até mesmo debaixo de sol forte, me vejo obrigado a reinventar-me permanentemente. Esse talvez seja um ponto positivo, porém vale destacar que um bom ensino passa por boas e/ou necessárias estruturas, em especial em localidades com clima como o Tocantins. Viva a resiliência e a criatividade!

A criatividade humana é técnica (invenção da roda, do moinho, da máquina a vapor etc), estética (ornamentos, cantos, pinturas, artes, poesias), intelectual (ideias,

conceitos, teorias), social (leis, instituições), mas, inclusive neste último caso, precisa dos indivíduos. (MORIN, 2012, p. 107).

Ministrar aulas em locais improvisados poderia ter-me sido dificultoso a ponto de desistir da carreira docente. Entretanto, diferente disso, buscava sempre atender, nas aulas, a grande demanda da cultura corporal inserida na Educação Física, dimensionando as dificuldades estruturais em segundo plano. Nossa humanidade precisa ser reconhecida como tal. Não é a quadra que faz as aulas de Educação Física acontecerem, mesmo sendo importantes, são os indivíduos que as tornam reais.

À época, o Educandário Evangélico Pastor Moisés Martins da Rocha funcionava anexo a uma igreja. O espaço era amplo. No entanto, haviam apenas quatro salas de aula. Para conseguir melhor organizar as aulas, após alguns meses refletindo, me veio uma ideia. Demarcar o estacionamento da igreja para que as atividades das aulas pudessem ocorrer em espaços mais bem demarcados. Por algum motivo, pintar o piso não nos foi permitido.

Talvez a solidariedade, tão dita em locais religiosos, tenha dificuldade em superar os limites físicos de suas igrejas. Assim sendo, com recursos próprios, comprei 75 metros de corda que, em todas as aulas era utilizada como linhas demarcatórias. Inicialmente, em horários de recreio, por vezes, as crianças mexiam nela e alteravam a formação retangular organizada. Com o tempo, elas compreenderam melhor a serventia da corda e não mais a tocavam quando no recreio estavam. No final dos turnos de aula era sempre um ritual, guardar 75 metros de corda. Para evitar que ela ficasse embolada, eu a guardava fazendo uma corrente.

A participação na Escola Municipal Vinícius de Moraes foi curta, porém marcante! Logo em minha apresentação, a diretora à época me convocou para jogar futsal na intitulada Copa do Mestre. Sim, a partir de 1995, comecei a jogar, porém, por minha escolha. Eu mal havia me instalado em Palmas (TO) e fui, literalmente, obrigado a jogar um dos jogos no antigo SESC Esplanada. Mal sabia o caminho para a escola e me vi obrigado ir a esse outro endereço.

No dia do jogo (final de semana, fora da minha carga horária) cheguei ao local e logo do portão ouvi a torcida! Sim, a escola chamou alunos(as) para torcer. Em quadra vi atitudes, ao meu ver, desnecessárias, ainda mais considerando que haviam alunos(as) na torcida. Logo que acabara o jogo, voltei, a pé e sozinho para casa, pensando em minha nova profissão. O brincar tinha me sido tão bom anos antes. Preocupava-me ter de abandonar a maneira de me relacionar com o esporte.

No início do ano de 2006, assumo aulas na escola municipal Olga Benário. Nesta, o atletismo me abraça, assim como às aulas. Nos quatro anos que passei lá, construímos em coletividade (alunos(as) e pais) uma caixa de salto e uma mini quadra de basquete. E ajudei na solução para construção da quadra esportiva, pois no fundo da escola havia um terreno baldio que, pesquisando no site da prefeitura, identifiquei se tratar de uma área pública municipal (APM). Após conseguir uma foto aérea, entregamos à diretora da escola que encaminhou à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) que, tempos depois, abriu um processo licitatório para a construção da tão sonhada e aguardada quadra.

Para quem não tinha quadra, mesmo sem cobertura, já era um grande avanço. Após minha saída da escola, para assumir uma coordenação de Educação Física na Escola Municipal de Tempo Integral Santa Bárbara, a quadra foi coberta.

Distante 20 quilômetros de casa, trabalhando na escola municipal Santa Bárbara em 2010, inicia-se um novo desafio: ajudar na estruturação do processo de implantação do tempo integral nessa escola. Para isso, o quantitativo de professores(as) de Educação Física deveria ser ampliado e os espaços para as aulas reorganizados.

Às vezes, uma quadra esportiva torna-se um local de escape frente aos desafios diários de uma escola, sobretudo quando há ausências de professores(as). Essas situações, em unidades onde os espaços são todos voltados às aulas, não mais poderia ocorrer. Haveria a necessidade de uma ruptura. Com o tempo, conseguimos caracterizar a quadra como sala de aula. Nas poucas vezes que apareciam alunos por lá, em horários diferentes dos de suas aulas, as demais coordenadoras eram informadas para solucionar a situação que se apresentava.

A experiência como coordenador de Educação Física me fez comprovar o que fora dito por Gadotti: se quer conhecer a educação formal, experimente suas diversas dimensões. Essa situação, de fato, nos faz pensar na complementariedade dos fenômenos. Em meados de 2011, entendendo ter concluído minhas contribuições enquanto coordenador, opto por retornar para a sala de aula na mesma escola.

Já em 2012, após conseguirmos, eu e minha companheira, adquirir, por intermédio de financiamento, uma casa própria; peço remoção entre escolas, iniciando minha atuação nas escolas públicas municipais: Antônio Carlos Jobim, localizada na quadra 1206 Sul e Francisca Brandão Ramalho, na 1204 Sul. Dividir carga horária entre duas unidades é algo desafiador. Por isso, em 2013, consigo permanecer apenas na segunda unidade mencionada.

Em cinco das seis unidades onde atuei, idealizei e ajudei a construir caixas de salto em distância, para uso nas aulas e também nos treinos de atletismo.

Na perspectiva dos treinos, como professor técnico, participei de dois jogos escolares da etapa nacional. Ausentar-me de Palmas na companhia de alunos(as) é de uma enorme responsabilidade, conhecê-los(as) mais integralmente também é possível assim. Nesses momentos, vinha à mente meu período como aluno e o que eu poderia oferecer-lhes, como sendo diferente que me fora oferecido. A meritocracia está implantada na sociedade em que vivemos, entretanto, precisamos conseguir percebê-la problematizando-a. Nas viagens, buscávamos observar as outras culturas, não permanecendo presos às competições. Até hoje, certamente essas viagens são lembradas por todos(as) aqueles(as) que participaram.

Nestes últimos dez anos, de um total de 17 de profissão e carreira em Palmas (TO), idealizei projetos, participei de jogos dentro e fora do Tocantins, participei de greves, formações e reuniões em relação à educação da rede pública municipal. Entretanto, especialmente ministrei aulas.

Ainda em 2012, passo a complementar meus vencimentos, atuando em um curso de ensino superior instalado na região central de Palmas: Faculdade de Palmas (FAPAL). Tantas outras aprendizagens, ainda, têm-me sido possíveis.

Em 2018, aproximo-me do CBCE (Secretaria do Tocantins), situação que favorece o início da produção de conhecimento em dimensões acadêmicas.

Com o passar do tempo, a vontade de avançar nos estudos na dimensão de um mestrado vai aumentando.

Compreendo que esta introdução permite um brotar da exposição (mesmo que parcial) da constituição de minha existência à qual, recursivamente, entrelaça-se com a pesquisa no mestrado.

Nele, tantas outras aventuras foram possíveis. Em 2020, após quatro tentativas, consigo adentrar ao mestrado acadêmico da Universidade Federal do Tocantins (UFT). A presença nele me faz ser inserido no grupo de pesquisa RIEC (TO). Outras e novas aprendizagens entre aulas das disciplinas, estudos diversos, grupo de pesquisa e a própria pesquisa entreteciam-me. Após mais de três décadas de vida, o observador já conseguia dosar entre o observar e o dialogar. Rodas de conversas acompanhavam-me em todo o percurso profissional. Diariamente, nas aulas que ministrei, nenhuma delas iniciava-se ou findava-se sem esse exercício do diálogo.

Após aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisas Humanas (CEP) da UFT, reinsiro-me na Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho na dimensão de pesquisador. Sendo assim, a partir da essência do meu ser, permanentemente em constituição, a complexidade vem se revelando à minha pessoa, a criatividade tornando-se mais

aprofundada e minha maneira de me relacionar com o mundo ganha outras interpretações, a partir de minha capacidade perceptiva potencializada pelos diversos saberes, sobretudo os advindos do mestrado.

Por isso, esta dissertação torna-se tão importante ao meu ser e, assim, busco justificá-la com vistas a contribuir com nossa coletiva estadia no planeta.

1.2 Justificativa e relevância da pesquisa

A sociedade em que vivemos convive com grandes e numerosas dificuldades que podem ser encaradas como desafios, a depender de como conseguimos e/ou optamos por nos posicionarmos. Desastres ambientais, catástrofes, miséria, fome, desemprego são algumas das situações ainda existentes. Percebe-se que há interesses em alcançar certezas em relação aos diversos fenômenos, tentando defini-los e, com isso, poder apresentá-los como totalmente decifrados e/ou compreendidos. Há, em nossa sociedade, uma grande herança das ideias newtonianas-cartesianas, que, embora importantes, jamais serão verdades consideradas absolutas. Vale lembrar que já foi comprovado o princípio da incerteza por Heisenberg (1927), algo que acreditamos ser de grande relevância social, carecendo ser constantemente problematizado.

Em relação à educação escolar, a busca por tais certezas é mais evidente na constituição dos currículos escolares. Disciplinas não mais significam a necessidade de disciplinar-mos em aprender, pelo contrário, acabam sendo compreendidas como “fatias” (simplificações e/ou hiperespecialismo) de determinados conteúdos.

Nesse complexo contexto envolvido pela educação escolar, compreendemos que as práticas pedagógicas podem contribuir para a problematização de desdobramentos decorrentes do uso exacerbado da razão, situação que, historicamente, vem sendo naturalizada como condição primeira para o conhecer. Preocupa-nos a racionalização.

Precisamos considerar que a humanidade possui a condição de se comunicar, inclusive verbalmente. Por isso, o diálogo se faz indispensável às relações humanas. Assim sendo, ao nos debruçarmos no intuito de compreender as práticas pedagógicas existentes na escola em questão, partiremos do reconhecimento do alunado nela presente e ancoraremos na ideia de que a infância é uma experiência imprevisível e inesperada, e não meramente um período cronológico. Destarte, as experiências vividas nela, em nossa forma de ver, são extremamente valiosas.

Ao considerar processos de racionalização, fragmentação e/ou hiperespecialismo que incidem nos conteúdos escolares, buscaremos problematizar a importância de conseguirmos superá-los. A criatividade ganha ainda mais relevância nesse contexto.

Sabedores da existência de direitos das crianças e, considerando que a educação escolar compõe essa gama de direitos, buscar, no contexto da epistemologia do pensamento complexo e da criatividade, identificar como a escola em questão se organiza pedagogicamente, poderá levar à sua potencialização. Por isso, pautamo-nos na importância de se pensar a inteireza dos seres. Assim, (re)conhecer e valorizar as experiências necessárias e indispensáveis à infância, torna-se algo de grande valia.

Para tanto, destacamos que, na epistemologia do pensamento complexo em Edgar Morin, é possível notar a necessidade urgente da existência de um pensar denodo que busque analisar, de forma dialógica, os processos que tenham gerado fragmentações que incidem diretamente no ser. Tal pensamento objetiva a superação de particionamentos e a potencialização deste ser, que se faz social. Algo que acreditamos ser primordial à humanidade.

Destaca-se que esse corajoso movimento proposto por Morin não se anuncia como verdade absoluta, mas sim como problematizador das rupturas, visando provocar reflexões em relação a processos simplificadores também compreendidos pela educação escolar, na especificidade das práticas pedagógicas, com vistas a uma reforma do pensamento.

Reforçamos que esse esforço em busca de superação das simplificações, fragmentações e hiperespecialismos, potencializa-se quando em comunhão com a criatividade proposta por Saturnino de La Torre, proposta está compreendida enquanto abertura de caminhos, decorrentes de sua versatilidade, também, como sendo um bem social.

Ao pautarmos na reforma do pensamento, na dimensão educacional estamos em busca de “uma educação que dê valor à ajuda mútua e não ao individualismo, que desenvolva o espírito crítico e a criatividade, e não a passividade” (FREIRE, 1997, p. 86).

Importa considerar que a educação, enquanto direito, mesmo não totalmente efetivado, tem um amplo alcance. Com isso, a reforma do pensamento carece de amplitude e aderência. Ou seja, provocar problematizações em locais tão importantes como a escola, pode alcançar a mencionada amplitude (escola) e favorecer ao aderir, por intermédio das práticas pedagógicas, dos posicionamentos, aqui, destacados como relevantes à humanidade.

Assim, trilhar por caminhos que queiram apresentar as bases epistemológicas do pensamento complexo, identificar práticas pedagógicas à luz desse pensamento na Escola

Municipal Francisca Brandão Ramalho, analisar se há indícios de criatividade nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as), alimentam e movimentam esse caminhar.

A partir de diálogos, considerando seu alcance e provável aderência, a pesquisa ganha relevância, ao buscar analisar as práticas pedagógicas existentes nos anos iniciais do ensino fundamental, nos esforçando para compreender como nelas se dá a relação teoria e prática, bem como se há indícios de criatividade nesse contexto. Tais indícios serão verificados a partir de cinco dos dez pontos existentes no questionário advindo do VADECRIE, sendo: professorado criativo; criatividade como valor; visão transdisciplinar; metodologias e estratégias criativas; e valores humanos. Destaca-se que os referidos pontos muito se aproximam ao percurso metodológico escolhido a esta pesquisa.

Para além, considerando-se que o pesquisador proponente por esta pesquisa é servidor efetivo da rede pública municipal de Palmas (TO) desde o ano de 2005 e estando lotado há dez anos em sala de aula, na escola em questão, mesmo não sendo uma declarada intenção em desdobramento à pesquisa, não se descarta a possibilidade de buscar contribuir com o desenvolvimento da comunidade local e escolar, a partir dos conhecimentos advindos do mestrado; poder gerar aporte para o grupo de pesquisa: Rede de Escola Criativas RIEC (TO), bem como para outras pesquisas nesta temática, situação que recursivamente poderá contribuir com o desenvolvimento da educação escolar, sobretudo a local.

Assim sendo, como a centelha que irá colocar esta pesquisa em movimento, sob a luz da epistemologia do pensamento complexo e da criatividade, questiona-se: as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) professores(as) da Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho apresentam indícios de criatividade de acordo com o VADECRIE, possibilitando a religação dos saberes no fazer pedagógico, por meio da relação entre teoria e prática?

Com vistas a conduzir o processo bibliográfico e investigativo da pesquisa, objetiva-se analisar as práticas pedagógicas existentes nos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Pública Municipal Francisca Brandão Ramalho, com vistas a compreender como se dá a relação teoria e prática, bem como se nelas há indícios de criatividade. Este objetivo se desdobrou em:

- 🎨 Apresentar as bases epistemológicas do pensamento complexo;
- 🎨 Identificar as práticas pedagógicas à luz da epistemologia do pensamento complexo, na Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho, a partir de seu Projeto Político Pedagógico (P.P.P - 2021), Diretriz Curricular do Tocantins (DCT - 2019), Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2017), Manual do professor (PNLD 2019-2022)

e planos de aulas mensal e anual, bem como dos extratos dos diálogos advindos das rodas de conversas;

- 🌟 Analisar se há indícios de criatividade nas práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental a partir de parâmetros do VADECRIE.

Destaca-se que o estudo em questão faz parte da linha de pesquisa: currículo, formação de professores e saberes docentes do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT).

Em relação às bibliografias, utilizou-se as que sustentam a prática pedagógica em Maria Amélia do Rosário Santoro Franco; a epistemologia do pensamento complexo em Edgar Morin; bem como a criatividade em Saturnino de La Torre. Considerando que Torre problematiza a criatividade enquanto um benefício inserido à coletividade social, a criatividade coletiva em Vigotski faz-se presente na pesquisa.

Ao embasarmos-nos na referida epistemologia, os desdobramentos gerados pela pesquisa foram amparados por demais referências que, cuidadosamente, de forma hologramática, articulam-se a ela. Por entendermos a relevância de suas discussões, Paulo Freire faz-se presente nesta pesquisa, sobretudo por percebermos importantes correlações com a epistemologia do pensamento complexo, bem como na potência que suas contribuições proporcionam à educação escolar.

Para buscar analisar as práticas pedagógicas existem na escola, bem como se há indícios de criatividade nelas, situação que favorece a religação dos saberes no fazer pedagógico, por meio da relação entre teoria e prática, houve incursões no Projeto Político Pedagógico (P.P.P.), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Diretriz Curricular do Tocantins (DCT) e livros didáticos em uso na escola. Ademais, nove professores(as) foram convidados(as) a participar de duas rodas de conversas, tendo, também, suas aulas observadas.

Em relação à identificação de indícios de criatividade em tais práticas, foi enviado aos partícipes um formulário - *Google Formulários* - contendo os pontos do questionário advindo do VADECRIE. Nesse mesmo formulário, foi solicitada a apresentação de algumas características individuais dos(as) participantes, como: nome; idade; cor; gênero; nível de formação acadêmica; disciplina que leciona atualmente; tempo de profissão; tempo de atuação na escola. Além dessas, solicitou-se que cada um(a) deles(as) pensasse nas seguintes palavras, elaborando uma única frase que as representasse: educação / infância / prática pedagógica / sensibilidade / fragmentação / brincar.

Sendo assim, a partir da incursão, enquanto pesquisador, na Escola Municipal Francisca Brandão por cerca de 60 dias, o projeto de pesquisa foi delineando seu relatório: a dissertação.

Com todo trilhar percorrido durante a pesquisa, a dissertação perpassa pelas seguintes dimensões: 1) epistemologia do pensamento complexo; 2) bases fundantes à epistemologia do pensamento complexo; 3) dificuldade ou desafios? Possibilidade de ruptura com o paradigma simplificador; 4) bem social: criatividade; 5) a criatividade na roda; 6) reencontrando a escola: percurso metodológico; 7) combinados para o brincar; 8) caracterizando a escola estudada; 9) concepção pedagógica da escola; 10) projetos existentes na escola; 11) características dos participantes da amostra; 12) a brincadeira em curso: resultados e discussão e 13) algumas considerações. Todo esse percurso estará amparado por devidas referências.

2 EPISTEMOLOGIA DO PENSAMENTO COMPLEXO

“Os conceitos viajam e é melhor que viajem sabendo que viajam. É melhor que não viajem clandestinamente. É bom também que eles viajem sem serem percebidos pelos aduaneiros! De fato, a circulação clandestina dos conceitos ao menos permitiu às disciplinas respirar, se desobstruir” (MORIN, 2015. P. 117)

Nesta seção são apresentadas as bases epistemológicas fundantes ao pensamento complexo. Partindo do objeto de pesquisa: práticas pedagógicas, ela perpassará por especiais considerações em relação a formulações de teorias: fragmentações, simplificações e identificação de fendas em curso; trilhas e anúncios: a epistemologia do pensamento complexo; o ser, a capacidade perceptiva; bases fundantes a epistemologia do pensamento complexo; teoria da informação; teoria dos sistemas; cibernética; dificuldades ou desafios? possibilidade de ruptura com o paradigma simplificador e estratégias do e para a epistemologia do pensamento complexo: operadores cognitivos.

Todo esse percurso visa embasar a análise quanto às práticas pedagógicas existente na escola pesquisada, as quais representarão a centelha movimentadora da pesquisa.

Assim, em seu processo vital, Edgar Morin não poupa sua imaginação e curiosidade ao percorrer inúmeros e diversos saberes, movimentando-se em conjunto com sua produção que, recursivamente, o movimenta. Por isso, não mediremos esforços para anunciar os feitos: produções científicas, até esse momento, de Edgar Morin.

Abaixo (quadro 1), com base no livro *Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber*, de Isabel Petraglia (2011), e de dados contidos no site que o Serviço Social do Comércio de São Paulo (SESC-SP) mantém para divulgação das obras de Morin, será apresentado um quadro contendo diversas obras produzidas por Morin. Ressaltamos que, em um mundo tão dinâmico, pode ter-nos escapado algum dado.

Quadro 1 - Produções de Edgar Morin publicadas e catalogadas

| TÍTULO DA OBRA | ANO |
|--|--------------------------------------|
| L'na zero de l'Allemagne (O ano zero da Alemanha) | 1946 |
| L'homme et la amort (O homem e a morte) | 1948 e 1950 (Nova edição em 1970) |
| Le cinema ou l'homme imaninaire (O cinema ou o homem imaginário) | 1951 a 1956 |
| Le stars (As estrelas) | 1957 (Nova edição em 1972) |
| Autocritique (Autocrítica) | 1959 (Nova edição em 1975) |
| Chronique d'um été (Crônica de um verão) | 1962 |
| L'espirit du temps v.1 (O espírito do tempo) / L'espirit du temps: Nécrose v.2 | 1962 1975 1983 |
| Introducion à une politique de l'homme (Introdução a uma | 1965 |

| | |
|--|--------------------------------------|
| política do homem) | (novas edições em 1969 e 2000) |
| Commune en France: la métamorphose de Plodemet (Comunidade na França: a metamorfose de Plodemet) | 1967 (Nova edição em 1984) |
| Mai 68: la brèche (Maio de 68: a brecha) (Livro em parceria com Jean-Marc Coudray e Claude Lefort) | 1968 (Nova edição em 1988) |
| L'unité de l'homme (A unidade do homem) (Livro com colaboração de Massimo Piatelli-Palmarini, o livro A unidade do homem foi publicada em 3 volumes, sendo: Le primate et l'homme (Os primatas e o homem); Le cerveau humain (O cérebro humano); Pour une anthropologie fondamentale (Por uma antropologia fundamental). | 1974 |
| La rumeur d'Orléans (O rumor de Orleans) e Le vif du sujet (O mérito do sujeito) | 1969 (Nova edição em 1982) |
| Journal de Californie (Jornal da Califórnia) | 1970 (Nova edição em 1983) |
| Le paradgme perdu: la nature humaine (O paradigma perdido: a natureza humana) | 1973 (Nova edição em 1979). |
| Torna-se coeditor do Cetsas | 1973 |
| La méthode 1: La nature de la nature (O método 1: A natureza da natureza) | 1977 |
| La méthode 2: La vie de l'ave (O método 2: A vida da vida) | Editado em 1980 |
| Pour sortir du XX (Para sair do século XX). | 1981 (Editado em 1984) |
| Science avec conscience (Ciência com consciência) | 1982 (Nova edição em 1990) |
| De la nature de l'URSS (Da natureza da URSS) (Iniciado em 1957) | 1983 |
| O problema epistemológico da complexidade | 1984 |
| Le rose et le noir (O rosa e o negro) | 1984 |
| La méthode 3: L'acconnaissance (O método 3: O conhecimento do conhecimento) | Editado em 1986 |
| Penser l'Europe (Pensar a Europa) | 1987 (Nova edição em 1990) |
| La méthode 4: Les idées (O método 4: As ideias) O livro trata-se da continuação do anterior (Conhecimento do conhecimento) | Iniciado em 1984 e publicado em 1991 |
| Vidal et les siens (Vidal e os seus) | 1989 |
| Introduction à la pensée complexe (Introdução ao pensamento complexo) | 1990 |
| Terre-patrie (-pátria) (Livro com a colaboração da jornalista Anne Brigitte Kern) | 1993 |
| La complexité humaine (A complexidade humana) (Obra que revisita seus diversos trabalhos e os agrupa tematicamente.) | 1994 |
| Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad (Novos paradigmas, cultura e subjetividade) (Obra coletiva, advinda de um Encontro Interdisciplinar Internacional, realizado em Buenos Aires em 1991.) | 1994 |
| Mês démons (Meus demônios) (Com esta obra ele completa a trilogia iniciada em 1959. Autocrítica (1959), Vidal e os seus (1989) e, Meus demônios (1994)) | 1994 |
| Pour une Utopie Realiste (Para uma utopia realista) | 1995 |
| Les fratricides: Yougoslavie-Bosnie (Os fraticidas: Iugoslávia-Bósnia) | 1996 |
| Pleurer, aimer, rire (Chorar, amar, rir, compreender) | 1996 |

| | |
|--|-------------|
| La société en quête de valeurs (A sociedade em busca de valores) (Obra coletiva, com a participação de grandes pensadores da contemporaneidade. Dentre eles, Ilya Prigouine, Prêmio Nobel em Química, e o filósofo André Comte-Sponville). | 1996 |
| Une politique de civilisation (Uma política da civilização) | 1997 |
| Amour, poésie, sagesse (Amor, poesia, sabedoria) | 1997 |
| Ensaio de complexidade; Ética, solidariedade e complexidade (com a participação de Morin) | 1997 e 1998 |
| I Congresso Interlatino do Pensamento Complexo – Universidade Cândido Mota - RJ | 1998 |
| Convite do Ministro da Educação da França. para refletir sobre a reforma dos saberes no ensino médio, na França. | 1998 |
| La tête bien faite (A cabeça bem-feita) | 1999 |
| Convite da UNESCO | 1999 |
| Criação da Cátedra Itinerante Unesco Edgar Morin. Sede na Universidade de Salvador – Buenos Aires – AR Fundação Candido Mendes – RJ | 1999 |
| L'intelligence de la complexité (A inteligência da complexidade); Relier les connaissances – Le défi du XXI siècle (A relação dos saberes – O desafio do século XXI); Complexidade e transdisciplinaridade; O pensar complexo (Livros lançados com grandes parceiras, como: Jean-Louis Le Moigne. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Alfredo Pena-Veja e Elimar Pibheiro do Nascimento) | 1999 |
| A propos des sept savoirs (A propósito dos sete saberes) | 2000 |
| Dialogue sur la nature humaine (Diálogo sobre a natureza humana) (Livro em parceria com Boris Cyrulnik) | 2000 |
| De la mémoire à la responsabilité (Da memória à responsabilidade) | 2000 |
| Reliances (Relações) | 2000 |
| Noms de dieux – Nul ne connaît le jour qui naîtra (Nome dos Deuses – Ninguém sabe o dia que nascerá) | 2000 |
| Itinerance | 2000 |
| As chaves do século XXI | 2000 |
| La méthode 5: L'humanité de l'humanité (O método 5: A humanidade da humanidade) | 2001 |
| Journal de Plozévet: Bretagne (Jornal de Olozévet: Bretanha, 1965) | 2001 |
| Coletânea - Edgar Morin: ética, cultura e educação (organizada por Alfredo Pena-Veja, Cleide Alemeida E Izabel Petraglia) | 2001 |
| Coletânea – Edgar Morin: em busca dos fundamentos perdidos – Textos sobre o marxismo (Organizadora: Maria Lúcia Rodrigues) | 2002 |
| As duas globalizações: Complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente | 2002 |
| Planète: l'aventure inconnue (Planeta: a aventura desconhecida) | 2002 |
| Pour une politique de civilisation (Por uma política de civilização) | 2002 |
| Polifônicas ideias: por uma ciência aberta | 2002 |

| | |
|--|----------------------------|
| Dialogue sur la connaissance (Diálogo sobre o conhecimento) | 2002 2004 (nova edição) |
| Éduquer pour l'ère planétaire – La pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines (Educar na era planetária – O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana) | 2002 |
| Les enfants du ciel: entre vide, lumière, matière (As crianças do céu: entre vide, luz e matéria) (Livro em parceria com o físico Michel Cassé) | 2003 |
| Um viandante della complessità – Morin filosofo a Messina (Um peregrino da complexidade – Morin filósofo em Messina) (Livro em parceria com Cotroneo Girolama E Gembillo Giuseppe) | 2003 |
| La méthode 6: Étique (O método 6: Ética) | Editado no fim de 2004 |
| Pour entrer dans le XXI (Para entrar no século XXI) | 2004 |
| Edgar Morin: religando fronteiras (Livro advindo da participação de Morin na 10ª Jornada Nacional de Literatura – Universidade de Passo Fundo em parceria com SESC), | 2004 |
| Ensaio da complexidade 2 (Livro em parceria com Morin) (Organizada por Edgar de Assis Carvalho e Terezinha Mendonça) | 2004 |
| Culture et barbarie européennes (Cultura e barbarie europeias) | 2005 |
| Le monde moderne la question juive (O mundo moderno e a questão judaica) | 2006 |
| Vers e'abîme? (Em direção ao abismo?) | 2007 |
| Où vale monde? (Para onde vai o mundo?) | 2007 |
| Io, Edgar Morin: una storia di vita (Eu, Edgar Morin: uma história de vida) (Livro em parceria com Cristina Pasqualini). | 2007 |
| L'na I de l'ère écologique: dialogue avec Nicolas Hulot (Ano 1 da era ecológica: diálogo com Nicolas Hulot) | 2007 |
| Intelligence de la complexité: épistémologie et pragmatique (Inteligência da complexidade: epistemologia e pragmática) | 2007 |
| O Caminho da Esperança | 2012 |
| Edwige, a inseparável | 2012 |
| Minha Paris, minha memória | 2015 |
| A Via – Para o futuro da humanidade. | 2016 |
| Currículo e Política educacional (Obra em parceria com Elsie Rockwell, Marina Subirats e Michael Apple Organização de Teresa Cristina Rego) | 2018 |
| Fraternidade: para resistir à crueldade do mundo | 2019 |

Fonte: Adaptado a partir de Petraglia (2011) e SESC/SP (2022)

Com base no exposto, concordamos com Martinazzo (2019) quando se refere à obra de Edgar Morin. Para ele, “é tarefa ingente e árdua tentar escrever algo com base na extensão e profundidade do seu pensamento sem cair na armadilha da simplificação” (p. 405). Assim, importa observar a diversidade de temas por onde Morin transita, bem como a “simbiose criativa e inovadora elaborada por alguém que demonstra uma grande capacidade de diálogo e aproximação com o sentido da realidade” (p. 406). Por isso, optamos em dar o devido destaque às produções de Morin.

Entretanto, destacamos que, assentado(as) em uma sociedade em que o acúmulo e a produção são muito latentes, não temos a intenção de anunciar quantidades produzidas, mesmo que isso acabe ocorrendo, mas sim a grandeza de suas aventuras e a importância e potência de seus desdobramentos.

Em síntese, trazemos Edgar Morin, por Edgar Morin:

Cada um de nós deveria pensar na sua própria história e na sua pré-história. Quando penso na minha, vejo que sou fruto de um encontro improvável entre meus genitores. Vejo que sou o produto de um espermatozoide que sobreviveu entre 180 milhões, e que, não sei por que sorte ou azar, se introduziu no óvulo de minha mãe. Soube que fui vítima de manobras abortivas que venceram meu predecessor, mas ninguém sabe por que escapei do bidê. Fui natimorto, reanimado pelos tapas vigorosos de um médico quando ele ia desistir dos esforços. A morte de minha mãe, quando eu tinha nove anos, foi um acontecimento aleatório que me transformou e mudou profundamente. Tudo que aconteceu foi por coincidência, não por puro acaso, mas circunstâncias nas quais o acaso fazia com que eu revelasse minhas próprias tendências, meu próprio destino. Encontrei o tropical no país das neves e o olhar azul norueguês na América Latina. A guerra fez de mim um militante, depois, meu desastre político me transformou em pesquisador. Todas as vidas são tecidas desse modo, sempre com o fio do acaso misturado a um fio da necessidade. (MORIN, 2001a, p. 226 - 227).

Com uma bela vitalidade, resiliência e criatividade para tamanha incursão pelos conhecimentos, Edgar Morin vai, na práxis³, para além de apresentando diagnósticos em relação à realidade, atuando em prol da superação dos processos simplificadores que segregam o ser humano.

2.1 Formulações de teorias: fragmentações, simplificações e identificação de fendas em curso

No percurso histórico de nossa humanidade, evidenciam-se alguns processos que contribuíram com a percepção da importância da racionalidade humana. Destaca-se que nos preocupa o uso desmedido da razão ante outras dimensões constituintes dos seres, como: emoção, ludicidade, imaginação, criatividade e intuição. Consideramos também nos debruçarmos em tornar perceptível a relação teoria e prática, sobretudo nas práticas

³ Conceito presente nas discussões Marxistas, significando uma atividade social, não somente consciente e que tende a um objetivo e que se caracteriza pelo emprego de esforços consideráveis e duradouros tendentes a superar obstáculos com vistas à transformação do mundo.

pedagógicas, bem como a importância da criatividade na contribuição para superações paradigmáticas.

No entanto, anteriormente, optamos em contextualizar processos em que a humanidade se envolveu, para tentar facilitar a compreensão dos prováveis desdobramentos que ainda vivemos na atualidade (simplificação, racionalização, fragmentação e hiperespecialismo). Assim sendo, compreendemos a emergência de apresentar o pensamento complexo, valorizando sua matriz epistemológica.

Para tanto, envolvidos por um grande desafio, rápida e inicialmente revisitaremos a Filosofia. Entendemos a importância dela para o desenvolvimento da humanidade. Assim sendo, o livro *Um convite a filosofia* de Marilena Chauí (2000) nos ajudou no percurso.

Historicamente, entre vários filósofos, Pitágoras ganha relevância e ocupa o posto de inventor da palavra Filosofia. De acordo com Chauí (2000, p. 19):

atribui-se ao filósofo grego Pitágoras de Samos (que viveu no século V antes de Cristo) a invenção da palavra *filosofia*. Pitágoras teria afirmado que a sabedoria plena e completa pertence aos deuses, mas que os homens podem desejá-la ou amá-la, tornando-se filósofos.

A partir desse conceito, nota-se que há a existência de categorias de sabedorias. Nesse ponto, para além da razão humana, percebe-se a presença do misticismo.

Decorrente das diversas descobertas necessárias à humanidade, a Filosofia surge da necessidade de conhecer e/ou interpretar o universo. Esse conhecer pelos humanos e dos humanos carece, pelo que consta, de um elemento base. Isto pois,

[...] quando alguns gregos, admirados e espantados com a realidade, insatisfeitos com as explicações que a tradição lhes dera, começaram a fazer perguntas e buscar respostas para elas, demonstrando que o mundo e os seres humanos, os acontecimentos e as coisas da Natureza, os acontecimentos e as ações humanas podem ser conhecidos pela razão humana, e que a própria razão é capaz de conhecer-se a si mesma. (CHAUÍ, 2000, p. 24).

Esse processo de descobertas favorece a caracterização de que o conhecimento não é inumano. Nesse sentido, observa-se que o místico deixaria de ter a mesma condição que a razão. “A Filosofia surge quando se descobriu que a verdade do mundo e dos humanos não era algo secreto e misterioso, que precisasse ser revelado por divindades a alguns escolhidos, mas que, ao contrário, podia ser conhecida por todos, através da razão” (CHAUÍ, 2000, p. 24). O intuito de desvendar o universo faz com que a percepção da condição racional comece a ser identificada como fundante ao ser humano.

Assim sendo, percebe-se que a razão valida as descobertas que se se fazem necessárias aos seres humanos. Ressalta-se que outras dimensões também humanas, como intuição, emoção, ludicidade e misticismo, por exemplo, neste contexto, não estão em destaque.

Essa condição racional dos humanos também se faz presente na ciência. Nela, a razão torna-se um critério de explicação das “coisas”. Com o tempo, eventos místicos não mais explicariam a realidade. Um caminho explicativo e/ou conclusivo surgia tão logo se apresentasse um problema, iniciando-se, assim, uma busca para solucioná-lo. Tal problema só era dado como solucionado a partir de uma verdade considerada racional (CHAUÍ, 2000). Análise, crítica e discussão faziam parte do processo.

O percurso explicativo das diversas dimensões constituintes do universo tensiona aqueles que compunham a ciência, que “privados de um deus em que não podiam crer, os cientistas tinham a necessidade inconsciente de ser tranquilizados” (MORIN, 2015 p. 59). Com isso, emergia uma “vontade de simplificação⁴” com vistas a atender o comando de desvendar os fenômenos por parte da ciência. Esse desvendar valia-se de um processo simplificador. Importa destacar que tal processo, por ser disjuntivo, ressaltava a “simplicidade escondida atrás da aparente multiplicidade e da aparente desordem dos fenômenos” (idem). Ou seja, destacava sua maneira de ser (disjuntiva), reforçando e/ou negando a maneira de não ser (integral).

Em busca de soluções aos problemas presentes no percurso histórico da humanidade, teorias vão surgindo. Tais, no entendimento de Tomaz Kuhn, são compreendidas como paradigmas. Eles representam-se pelos feitos científicos universalmente reconhecidos por determinado período, que contêm problemas e soluções os quais contribuem ao processo de investigar o universo (KUHN, 1962). Ou seja, a busca por soluções dos problemas que se apresentavam faz emergir teorias compreendidas como capazes de solucioná-los.

A palavra paradigma, para Morin (2015, p. 59), “é constituída por certo tipo de relação lógica extremamente forte entre noções mestras, noções-chave, princípios-chave”. Paradigmas, a partir de seus princípios, contribuem com a maneira de enxergar e perceber a realidade.

Nesse ínterim, importa destacar que “as ideias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade, que podem traduzir de maneira errônea. Nossa realidade não é outra, senão nossa

⁴ Termos presentes na página 59 da obra Introdução ao pensamento complexo de Edgar Morin (2015).

ideia de realidade” (MORIN, 2015, p. 85). Assim sendo, essa maneira (paradigma) como passamos a perceber a realidade, por vezes, é invisível e silenciosa. Por isso, torna-se salutar reconhecer nossa capacidade perceptiva, aguçando-a cada vez mais, mesmo que o percurso para esse feito seja extremamente desafiador.

No contexto paradigmático, um processo de solução dos problemas revela quão certa deveria ser uma teoria. Ou seja, “para ser aceita como paradigma, uma teoria deve parecer melhor que suas competidoras, mas não precisa (e de fato isso nunca acontece) explicar todos os fatos com os quais pode ser confrontada” (KUHN, 1962, p. 38). Nesse contexto, emerge o paradigma simplificador.

Em Morin (2015, p. 59), encontra-se que “o paradigma simplificador é um paradigma que põe ordem no universo, expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um princípio”. A maneira silenciosa dele direcionar, a partir de seus princípios, faz com que seja impressa uma maneira dual de se enxergar e perceber a realidade. Ou vê-se o uno ou o múltiplo. Para esse paradigma não há a possibilidade de enxergar que o uno pode ser simultaneamente múltiplo.

Tal paradigma sustenta-se em três princípios: ordem; separação; e desordem. Para exemplificar sua maneira funcional,

Tomemos o homem como exemplo. O homem é um ser evidentemente biológico. É ao mesmo tempo um ser evidentemente cultural, metabiológico e que vive num universo de linguagem, de ideias e de consciência. Ora, estas duas realidades, a realidade biológica e a realidade cultural, o paradigma da simplificação nos obriga a disjuntá-las ou a reduzir o mais complexo ao menos complexo. [...] esquecemos que não existe uma sem a outra, ainda mais que uma é a outra ao mesmo tempo, embora sejam tratadas por termos e conceitos diferentes. (MORIN, 2015, p. 59).

Ao problematizar a maneira como a ciência se posicionava frente aos diversos fenômenos, possibilidades de superações paradigmáticas emergiram. Com isso, percebe-se o quão infinito são os conhecimentos, o universo, bem como a existência de incertezas.

Em todo esse percurso que sempre se debruçou no desvendar do universo, em Chauí (2000, p. 145) encontramos um apontamento interessante:

Para Descartes, o conhecimento sensível (isto é, sensação, percepção, imaginação, memória e linguagem) é a causa do erro e deve ser afastado. O conhecimento verdadeiro é puramente intelectual, parte das ideias inatas e controla (por meio de regras) as investigações filosóficas, científicas e técnicas.

Como aponta Chauí, Descartes defendia sua maneira de poder desvendar o universo. E, nesse ponto, fica evidente o que deveria ser ou não utilizado. A rigidez lógica, mecânica e

linear de verdade e erro pairavam no ar e, ao que parece, os anunciados sujeitos do conhecimento foram se nutrindo dessa maneira de pensar. Edgar Morin também reconhece essa situação e move-se problematizando-a.

No contexto do desvendar o universo, Morin (2015, p. 54) se posiciona dizendo que: “a imaginação, a iluminação, a criação, sem as quais o progresso das ciências não teria sido possível, só entravam na ciência secretamente: elas não eram logicamente identificáveis e epistemologicamente eram sempre condenáveis”. Destacamos que, para além das dimensões “intrusas” à ciência, notamos que a ludicidade e as incertezas também permaneciam à margem dela. No entanto, no intuito de promover a religação dos fenômenos que foram segregados e, em especial, refletir em relação à inteireza do ser, a epistemologia do pensamento complexo se move, sem negar, mas sim respeitando e problematizando tudo o que já fora elaborado.

A composição humana, ao que parece, em seu histórico percurso de desenvolvimento, sofre constantemente com processos que tensionam um desnivelar e ou até mesmo a segregação de suas dimensões constituintes. Mesmo assim, emoção, intuição, criação, imaginação, ludicidade, razão, por exemplo, precisam ser reconhecidos, até mesmo porque continuam e continuarão borbulhando em nossa humanidade. Ou seja, precisamos conseguir aguçar nossa capacidade perceptiva, com vistas a criativamente driblar as intempéries da vida, reconhecendo a inteireza do ser, e atentos (as) em não potencializar um processo que leve à racionalização.

Nesse contexto, fazendo alusão ao ambiente escolar, historicamente, quando as investigações científicas⁵ voltaram-se a perguntas que buscavam descobrir qual seria a capacidade do intelecto humano para conhecer e demonstrar a verdade dos conhecimentos, esse movimento favoreceria o emergir da ideia de “sujeitos do conhecimento” (CHAUÍ, 2000). Assim, em desdobramento⁶, ao objetivar estudar o sujeito com vistas a compreender sua capacidade de aprender, haveria a necessidade de se pensar o ensinar. Ao pensar o ensinar, um processo de ensino viria à tona na intenção de ampliar a capacidade de aprender.

Nota-se que a capacidade humana de conhecer estaria em destaque. Envolvido nesse contexto, percebe-se que o uso da razão permaneceu anunciando a capacidade de investigação humana. Tal capacidade movia-se numa perspectiva linear, causal e absoluta. Essa situação

⁵ Período conhecido como “Grande Racionalismo Clássico” ocorrido entre os séculos XVII e XVIII

⁶ Refere-se a complementaridade, uma vez que se acredita que tudo no universo está conectado.

resultou em análises específicas dos objetos de conhecimento. Assim sendo, segundo Behrens, (1999, p. 384):

Esse paradigma contaminou por muitos anos a sociedade e, em especial, a escola, em todos os níveis de ensino. O pensamento newtoniano-cartesiano propôs a fragmentação do todo e por consequência as escolas repartiram o conhecimento em áreas, as áreas em cursos, os cursos em disciplinas, as disciplinas em especificidades. A repartição foi tão contundente e que levou os professores a realizarem um trabalho docente completamente isolados em suas salas de aula.

No processo de explicação das “coisas”, os objetos do conhecimento ficaram, e em grande medida ainda ficam, cada vez mais definidos, balizados e ou acabados dentro de uma perspectiva paradigmática. Mesmo em ambientes naturalmente incertos, permanece cada vez mais aparente a busca por certezas.

É fato que a humanidade sem sua racionalidade não existe! Entretanto, essa mesma humanidade não conseguiria conviver sem um emocionar-se, imaginar-se e/ou o brincar! A composição integral de nossa humanidade precisa ser reconhecida.

Mesmo que Descartes tenha chamado a responsabilidade da humanidade para as diversas descobertas que se faziam necessárias à época, segundo Morin (2020, p. 51) “Descartes não percebeu a natureza de sujeito de todo ser vivo e situou o sujeito fora de qualquer enraizamento biológico”. Ressalta-se que essas concepções investigativas acabam resultando na validação de seus métodos. Assim, ainda de acordo com Morin. (2020, p. 51-52):

Teremos a filosofia e a pesquisa reflexiva sobre o sujeito, a pesquisa científica sobre o objeto. Essa disjunção repercutirá em múltiplas dissociações que atravessarão nosso universo cultural de ponta a ponta: Alma/Corpo, Espírito/Matéria, Cultura/Natureza, Qualidade/Quantidade, Finalidade/Causalidade, Sentimento/Razão... Teremos duas visões de mundo tragicamente separadas: de um lado, um mundo de objetos submetidos a observação, experimentações, manipulações, suscitando uma ciência e uma técnica quantitativas, manipuladoras e indiferentes. De outro lado, um mundo de sujeitos que se questionam a respeito de problemas de existência, de sentido da vida, de comunicação, de consciência, de destino. Essa trágica dissociação é o que caracteriza o que denominei o “grande paradigma do Ocidente” ou “paradigma cartesiano”. Trata-se agora de sair dele.

Nosso viver caracteriza-se por uma humanidade em curso. Sorrimos e ou choramos, ou ainda franzimos a testa por amor e/ou dor. Brincamos ou evitamos o brincar nas mais diversas situações. Tornamo-nos humanos na composição plural de nosso ser e nas relações que mantemos em contato com o mundo que habitamos.

A Filosofia, a Ciência e a Educação Escolar, por exemplo, ocupam papéis importantes na constituição de nossa humanidade. Defende-se, aqui, que elas não sejam vistas isoladamente ou se sobreponham, bem como que o ser não seja fragmentado.

Como já mencionado, no processo de descobertas, outros sentidos estão envolvidos. Certamente, as disputas paradigmáticas, já mencionadas, determinavam caminhos que deveriam ser utilizados às necessárias comprovações com vistas a levar em direção a uma superação entre eles.

Esse processo de disputa não cessará, pois, o conhecimento não é finito. No entanto, os(as) propositores(as) das descobertas precisam considerar que o planeta Terra é único. Degradá-lo é morrer aos poucos junto com ele. Mesmo que findemos nossas vidas antes, outros seres vivos nele estarão após nossa partida. Se conseguirmos melhor desenvolver nossa capacidade perceptiva, poderemos compreender que o universo se faz hologramaticamente e, assim, outras e ou novas (diferentes) descobertas poderão borbulhar.

Ao pensar nas descobertas humanas, preocupa-nos o apontamento de Morin (2020, p. 153): “o conhecimento científico, porém, se tornou incapaz de considerar o próprio cientista, ou seja, o sujeito, o homem, a pessoa que faz a ciência”. Essa afirmação denuncia o quão preocupante é desconsiderar a composição planetária, ao mesmo tempo que anuncia a necessidade de um processo de religação dos saberes. Quem consegue descobrir algo não pode esquecer de se encontrar nessa descoberta!

Para sair do “paradigma cartesiano”, Morin propõe uma reforma do pensamento. Proposição com desdobramentos árduos, mas indispensáveis.

Compreende-se que, em um processo em que a razão, embora natural ao ser humano, tenha sido naturalizada como condição soberana do conhecer, acaba-se colocando em xeque outras dimensões de nossa humanidade. Refletir em relação a esse contexto que se faz disjuntivo não objetiva a propositura de uma disputa entre razão e emoção, intuição, ilusão e/ou imaginação, mas sim, considerar a composição de todo o universo, além da questão da simplificação já mencionada anteriormente.

Sendo assim, esse complexo contexto compreendido como disjuntivo, redutivo e abstrato que se constitui como um paradigma simplificador, origina-se com a constituição da dualidade: sujeito pensante e a coisa material. Em consequência, desassocia-se filosofia e ciência, deixando em evidência o pensamento disjuntivo como princípio de verdade (MORIN, 2015). Silenciosamente, observa-se que essa maneira de agir, imposta pelo paradigma simplificador, convive, em muitos casos, com a realidade escolar. Percebê-la e problematizá-la, importa-nos!

Descobertas humanas não podem almejar alcançar a finitude do conhecimento, o domínio da natureza e o acúmulo de bens materiais. Somos conhecedores(as) que os percursos vitais têm fim. Entretanto, percebemos que jamais todos os fenômenos naturais serão desvendados. Nesse contexto, “enfim, o universo sempre nos aparece como um coquetel espantoso de ordem e desordem” (MORIN, 1999, p. 23). Essa inteireza precisa ser reconhecida pela humanidade.

Ao criticar um processo racional embebido pela disjunção, Morin (2015, p. 44) diz:

Por toda a parte e durante décadas, soluções presumivelmente racionais trazidas por peritos convencidos de trabalhar para a razão e para o progresso e de não identificar mais superstições nos costumes e nas crenças das populações, empobreceram ao enriquecer, destruíram ao criar.

Nota-se o revelar de situações que, não percebidas, pairam como avanços. Essa situação transpassa por todos os contextos da humanidade. No escolar, a exemplo, “um programa escolar que não leve em conta a dinamicidade do homem, um programa centrado em objetos fixos, um programa inflexível, seria desumano” (FAZENDA, 2003, p. 40). Ou seja, há que se considerar a grandeza da humanidade envolvida no processo de elaboração de programas escolares e/ou efetivação de práticas pedagógicas. Programas escolares e/ou práticas pedagógicas advêm da ação humana e, recursivamente, envolvem-na em seu processo de desdobramento.

Ressalta-se que hipervalorizar determinado elemento constituinte do intelecto humano, amparado por um sistema lógico matemático pode resultar em ideias que se materializam em metodologias, as quais, na mesma proporção que podem objetivar a potencialização da capacidade de conhecer desses sujeitos, pode inversamente leva-los à simplificação.

Tem-se, assim, o pensamento simplificador que é incapaz de contemplar a conjunção da unidade e da diversidade. Nessa mesma escalada, ou ele unifica abstratamente, ao anular a diversidade, ou, diferente disso, justapõe a diversidade sem conceber a unidade (MORIN, 2015). Esse processo disjuntivo resulta, também, em outra forma de simplificação, a saber: o complexo é reduzido ao simples; o biológico ao físico; o humano ao biológico.

Compondo esse complexo contexto, a educação escolar acaba sendo embasada por essa maneira de perceber a realidade. Mesmo que ideias questionadoras e/ou contrárias a ele, quase sempre sejam atacadas pelo desprezo de muitos(as), incluindo daqueles(as) que estão ocupando espaços de poder, precisamos de boa capacidade perceptiva, de consciência, de

resiliência, de criatividade e de compreensão individual, até mesmo para resistir a esses contextos.

Ressalta-se, em nossa forma de ver, que a educação escolar pode e precisa ser parceira na conscientização em relação à maneira como nos vemos no planeta. Destaca-se que fendas existem. Percebê-las é fundamental.

E, sendo assim, emerge uma necessária ruptura com essa maneira de analisar e compreender a realidade. Há pressa para que essa superação seja ao menos iniciada. Há a necessidade de enxergar as fendas existentes no paradigma simplificador e, criativamente, potencializar nelas ações que atendam às reais necessidades da integralidade do ser que compõe e pode contribuir com o preservar do universo.

Para tanto, a conscientização pode ser um caminho interessante para (re)descobertas que possam estar (en)cobertas. Percebemos que esse caminho precisa ultrapassar a denúncia, podendo alcançar anúncios.

Inconformado com esse contexto, Edgar Morin há décadas vem fazendo um levante com vistas a problematizar os processos que levam à fragmentação do ser. Morin não se direciona apenas a pensar em relação ao ser humano, embora ele o coloque como centralidade em suas discussões. Ele reconhece a unidade em que vivemos - o planeta Terra-, e se debruça em propor problematizações que, centradas nos(as) humanos(as), possam fortalecer uma grande rede sustentada de forma dialógica, hologramática e recursiva, no mínimo. Em um planeta como a Terra, nada está desconectado. Ou seja, todos os fenômenos ocorridos nele automaticamente alcançarão nossas humanidades. A epistemologia do pensamento complexo não objetiva um transformar, mas sim um reformar do pensamento.

2.1.1 Trilhas e anúncios: a epistemologia do pensamento complexo

Consideramos o pensamento cartesiano, no entanto, não podemos excluir do processo histórico as revoluções científicas. Observarmos o quão difícil teria sido superar a ideia de solidez e certeza dele. Notar que o solo jamais tenha sido tão sólido e certo, como defendia as ideias de Descartes, nos faz perceber um percurso superador.

Não vangloriamos, aleatoriamente, solos instáveis, porém reconhecemos não haver verdades postas como absolutas. Mais do que isso, preocupamo-nos em relação a processos dissecadores que visam conhecer e/ou explicar a realidade de maneira simplória. No amor, na intuição, na imaginação, na criação, no devaneio também há a presença da razão e vice-versa.

Maria Cândida Moraes, em seu livro *Ecologia dos Saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais*, afirma que o cosmo é uma criação divina, a terra é mãe nutridora; a natureza é sagrada; e o universo um modelo sem fissuras e nem brechas, onde tudo está ligado, em profunda comunhão (MORAES, 2008, p. 206). Esse poema almeja anunciar novos e/ou outros percursos à humanidade.

Por isso, movido pela emergência em superar o paradigma simplificador que, mesmo posto como competente aos desafios universais, tem gerado grandes mazelas ao planeta, Edgar Morin, valendo-se de seu amplo aparato cultural, movimentou-se.

Sendo assim, precisamos entender a necessidade de educarmo-nos em um processo de constantes trocas que são necessárias e nos façam perceber a riqueza e a importância de cada momento da vida e, assim, conseguir exercitar o sentido da oportunidade de cada ocasião; perceber os desafios, as dores e/ou alegrias como oportunidades ao próprio processo de superação pessoal, como também perceber que a felicidade depende, antes de tudo, do grau de consciência e de compreensão individual, servindo como um poderoso mecanismo transformador de um espírito em constante desenvolvimento (MORAES, 2008).

2.1.2 O ser

Como já mencionado, no percurso histórico das investigações científicas, analisou-se, entre outras, a capacidade do intelecto humano para o conhecer. Ao então sujeito do conhecimento, seria posicionada uma necessária e vital utilização de sua capacidade racional. Importa pensar que as teorias sempre foram plurais e produtos humanos.

Por exemplo, empirismo e racionalidade travaram importantes debates. Nota-se que, nesse contexto, pairavam pistas de uma multidimensionalidade. Aos nossos olhos, só é possível a dialogicidade na necessária existência de pluralidade.

Para os racionalistas, somente a razão, em atuação com princípios lógicos, pode assegurar o conhecimento verdadeiro. Já os empiristas diriam que nossas ideias são provenientes da experiência. Ou seja, não são inatas, como afirmado no racionalismo.

Além das críticas tecidas entre as duas correntes de pensamento, havia outras que compreendiam que, tanto as concepções do racionalismo quanto do empirismo possuíam importantes análises, bem como limites. Dessa maneira, a razão e os sentimentos eram considerados em relação ao conhecer. Entretanto, vemos que o viés racional, no contexto da racionalização, ainda impera na atualidade.

O homem fragmenta-se: aqui fica uma mão-no-instrumento, ali uma língua-que-fala, algures um sexo salpicando um pouco de cérebro. A ideia de homem é facilmente eliminável por ser miserável; o homem das ciências humanas é um espectro suprafísico e suprabiológico. Como o homem, o mundo está dividido entre as ciências, fragmentado entre as disciplinas, pulverizado em informações. (MORIN, 1977, p. 15).

Embebido por um posicionamento problematizador, que busca refletir a respeito da complexidade e dos processos de fragmentações que os seres estão sujeitos, Edgar Morin dedica sua existência a dialogar, em uma perspectiva de complementaridade, com os diversos conhecimentos e/ou fenômenos.

Para tanto, Morin entende ser importante uma organização que consiga tal feito. Assim, destaca que o “organizacionismo não se dedica a descobrir analogias fenomênicas, mas a encontrar os princípios comuns organizacionais, os princípios de evolução desses princípios, os caracteres de sua diversificação” (MORIN, 2005, p. 28). Nesse contexto organizacional, Morin lança mão de um conceito primordial: a auto-organização. A grandeza de se pensar, problematizar e propor uma reforma do pensamento, necessita alcançar diversas frentes, sobretudo a individualidade de cada ser, que reverbera sua existência na coletividade.

Mesmo que o prefixo “auto” tenha escapado de diversas investigações e proposições, um “sistema auto-organizador se destaca do meio ambiente e dele se distingue, por sua autonomia e sua individualidade, ele se liga ainda mais a este pelo aumento da abertura e da troca que acompanha todo progresso da complexidade” (MORIN, 2005, p. 33). Nesse sentido, um reformar do pensamento que altere a lógica existente, favorecendo e efetivando a religação dos saberes, precisa antes de tudo ser, na individualidade, uma autorreforma. Isto, pois, “não há observador puro, e, portanto, que o observador/conceptualizador deve observar-se e conceber-se na sua própria observação” (MORIN, 1995, p. 27).

Nesse contexto, ilustrativamente, entende-se a necessidade de olharmos e nos vermos diante de um espelho, com vistas a entendermos como e porque somos, como nos vemos/somos. “A criatividade é parte essencial da auto-organização existente na natureza. Estamos todos envolvidos em contínuo processo criador-criativo. O universo organiza a si mesmo e, portanto, é auto-criador” (MORAES, 1997, p. 105).

Assim, entendemos que, quando for possível a compreensão de que somos pertencentes aos fenômenos, nossas atitudes existenciais estarão envolvidas em um já indispensável processo de reforma.

2.1.3 Capacidade perceptiva

O universo é um todo complexo. Vivemos em realidades que se renovam a todo instante. Temos condições de contribuir com renovações e, em especial, com superações que busquem integralizações.

Do ponto de vista das descobertas, incluindo autodescobertas, as fazemos em diversos momentos, até mesmo naqueles considerados inesperados. A descoberta é algo que move a humanidade. Independentemente daquelas pessoas que estejam no meio científico ou no senso comum, todas almejam, à sua maneira, o conhecer.

Enquanto característica humana, a percepção é como um portal da nossa humanidade, e exerce importante papel nos seres humanos, frente à necessidade de relação com a realidade. “A percepção não é representação, mas interpretação, sendo, portanto, subjetiva” (BERTHOZ, 2001, p. 90 apud MORAES, 2008, p. 83). Nossos sentidos são os receptores das percepções que conseguimos processar. Assim como a realidade não é algo acabado, nossa capacidade perceptiva está constantemente em necessária condição de ser desenvolvida.

Notar que a realidade é um constante devir, faz-nos pensar na importância que a percepção tem à humanidade, bem como aos diversos desdobramentos que a atuação humana proporciona ao planeta. A exemplo, só conseguiremos notar complementariedades fenomênicas a partir de nossa capacidade de percepção, como aponta Berthoz. Destarte, “podemos reconhecer que a percepção está inscrita em nosso corpo e o que acontece na corporeidade é que determina como o pesquisador deverá agir ao mesmo tempo em que é modelado pelos acontecimentos do meio no qual está inserido” (MORAES, 2008, p. 109).

Sendo assim, a capacidade perceptiva assegura a compreensão e dinamicidade da realidade. Por isso, ela precisa ser sempre (re)conhecida e valorizada, com vistas a uma constante busca em seu desenvolvimento, que pode desdobrar-se em tantos outros. O ser humano que descobre algo precisa se descobrir imbricado em tal descoberta.

Considerar outras vias, facilita uma

nova percepção da realidade, incluindo a vida e a cultura, que seja essencialmente relacional, mais aberta e em contínuo diálogo e reflexão constante, leva ao questionamento da continuidade de um modelo de educação baseado no velho método de compartimentalização, impessoalização e disjunção (GUIMARÃES, 2020, p. 314).

Nesse sentido, nota-se a subjetividade, que, valendo-se de uma perspectiva aberta, potencializa a inteireza do ser, rompendo com maneiras cabais de pensar as capacidades

humanas e, em desdobramento, as realidades. Esse movimento recursivo pode nutrir e ser nutrido pela percepção humana. A partir dessa outra maneira de compreender os diversos fenômenos, bem como de pensar as realidades que se apresentam, o pensamento complexo emerge.

2.2 Bases fundantes da epistemologia do pensamento complexo

Ao incursionar por diversos conhecimentos, Edgar Morin depara-se com desilusões, angustia-se, rompe com algumas crenças, teorias e paradigmas, e vai trilhando propositivamente. Mantém-se embasado em sua permanente força em propor a dialogicidade entre os mais diversos fenômenos, pois crê na complementaridade, tendo como “obsessão principal a condição humana” (MORIN, 2012, p. 19). Emergido nesse contexto, ele vai percebendo ausências, lacunas e teorias que contribuirão com o brotar “infernai”⁷ da epistemologia do pensamento complexo.

O sentido da complexidade (ainda sem essa palavra) já se manifesta em *O homem e a morte* e *Le vif du sujet*, que são, cada uma na sua ótica, ensaios de antropologia complexa. Depois, a palavra torna-se essencial em *O paradigma perdido. O Método* é elaborado para enfrentar as complexidades, e a noção de pensamento complexo se afirma em 1990 (*Introdução ao pensamento complexo*) (MORIN, 2012, p. 19).

As dificuldades vividas por Morin são vistas por ele como desafios e, nesse contexto, ele vive o que escreve, escrevendo o que vive.

Actualmente, considerando retrospectivamente o meu percurso, vejo que a ausência de cultura está na origem da minha cultura. O meu vazio cultural originário gerou uma voragem pela curiosidade, pelo saber, pelo imaginário, pela procura da verdade, pela procura do bem e pela elaboração das minhas próprias normas. Fui feito para aquilo de que eu estava sequioso (MORIN, 1995, p. 37).

Envolvido nesse complexo contexto, destacaremos que Morin depara-se com três teorias que, por intermédio de sua capacidade perceptiva e interpretativa, dado seu amplo arcabouço cultural, favorece o eclodir da epistemologia do pensamento complexo: sua grande problematização propositiva.

⁷ Refere-se a quando Edgar Morin anuncia que o pensamento complexo não traria tão somente soluções à humanidade, mas sim um considerado ciclo infernal, pois questionaria inúmeras descobertas históricas, e propria rupturas a elas.

2.2.1 Teoria da informação (Dialógico)

A informação tem um caráter dual. Epstein (2003, p. 7) “define a informação como variedade, cuja quantidade máxima ocorre na desordem ou estado caótico” . Na mesma proporção, busca-se o alcance de formas, as quais só são possíveis quando houver menor variedade, portanto, menos informação do que o estado caótico (idem).

Sendo assim, nota-se a quase eterna presença de uma necessidade de dissecação dos fenômenos. Isto, pois, há busca por formas, situação que necessita de especificação (redução de informação). Destaca-se que as mensagens existentes nos fenômenos são e serão sempre diversas. Exemplificando, quando estamos em automóveis, por exemplo, e nos aproximamos de algum cruzamento, preocupamo-nos apenas em observar as cores acesas no sinaleiro. Em decorrência da cor acesa, tomaremos uma atitude.

Embora essa atitude não esteja desvinculada do nosso conhecimento em relação à necessária existência do sinaleiro, tornamo-nos, na maioria das vezes, decifradores dos imediatos códigos que se apresentam a nós. Esse processo de decifrar não é um erro por si só. Porém, quando vamos nos automatizando, ao mesmo tempo, estamos deixando de reconhecer a relação hologramática existente entre os diversos fenômenos.

Quando observada a questão da presença de mensagens, no contexto da teoria da informação, percebemos que a informação não é propriedade exclusiva de uma única mensagem, mas sim do conjunto de mensagens possíveis da qual provém (EPSTEIN, 2003). (Re)conhecer a presença de mensagens no âmbito das diversas comunicações faz-se importante, senão emergente.

Destaca-se que, “a informação é uma noção central, mas problemática. Daí toda a sua ambiguidade: não se pode dizer quase nada sobre ela, mas não se pode mais deixar de considerar” (MORIN, 2005, p. 24). Há uma complementar necessidade humana, nesse contexto, de interpretar tudo aquilo que se apresenta a nós. Essa capacidade, embora disponível a todos os seres humanos, carece de desenvolvimento (capacidade perceptiva) e estímulos.

2.2.2 Teoria geral dos sistemas (Hologramático)

Como estamos em um grande sistema (Solar) em que o planeta (Terra) está inserido, há uma, natural, conexão entre “tudo” o que ocorre nele. Em relação aos seres vivos, embora possam haver distâncias físicas entre eles, suas atitudes impactam todo o sistema. Uma bomba

lançada em outro país, como no caso de Hiroshima, provocou diversos desdobramentos complementares. O ataque não foi a outro planeta, que não este em que habitamos.

Nesse sentido, “um sistema se define como um complexo de elementos em interação, de natureza ordenada”. [...] tratando das características formais das entidades denominadas sistemas, a Teoria Geral dos Sistemas é interdisciplinar” (BERTALANFFY, 1976, p.1). Mesmo que, por vezes, queira-se promover dissecações para atender especializações, quando nos posicionamos a observar algo enquanto unidade, as relações e interconexões se tornarão mais perceptíveis. Por isso, o caminho da disjunção precisa ser superado.

Assim, ao reforçar a grandeza de um sistema,

quanto mais estreitamente entrelaçada é a rede de relações, mais organizado é o sistema abrangido por essas relações. O grau de organização torna-se, então, o conceito central do ponto de vista da teoria dos sistemas. As teorias engendradas por essa concepção foram chamadas, entre outras coisas, de contribuições à teoria geral dos sistemas (RAPOPORT, apud BERTALANFFY, 1976, p. 27).

Sendo assim, a teoria da informação ganha relevância ao contribuir com a percepção de mensagens que transitam universalmente pelos diversos fenômenos, na mesma proporção que potencializa a existência da complexidade. “Há um sistema fecundo que traz em si um princípio de complexidade” (MORIN, 2005, p. 19).

2.2.3 Cibernética (Recursivo)

No que diz respeito à Cibernética, recorreremos a Norbert Wiener (1954) que anuncia que criou o termo Cibernética para designar o complexo de ideias que abrange não somente o estudo da linguagem, mas também o estudo da transmissão de mensagens. Importa destacar que seu estudo não se fixaria apenas em reconhecer a importância da comunicação que, por vezes, ele anuncia como sinônimo de linguagem e as consequentes mensagens. Ela vai além e se propõe a estudar tais mensagens como meios de dirigir tanto a maquinaria quanto a sociedade, a qual, para o referido autor, “só pode ser compreendida através de um estudo das mensagens e das facilidades de comunicação que disponha” (p. 16).

Outro ponto importante no contexto da cibernética é a questão do *feedback*. Ou seja, a partir de um estímulo, há uma mensagem que parte do receptor e vai até o efetor. Nesse caminho, arranjos podem ocorrer. Embora esse percurso seja contínuo, ele avança circularmente caracterizando o *feedback*. Nesse contexto, é válido destacar que [...] “a

cibernética se ocupa de uma importante, mas não abrangente subclasse de sistemas” (BERTALANFFY, 1976, p. 13).

Chama-nos a atenção Wiener, quando diz:

a informação adquire, então, uma nova forma, adequada para os futuros estágios de desempenho. Tanto no animal quanto na máquina, o desempenho se faz efetivo no mundo exterior, e não apenas a ação tentada. Esse complexo comportamento é ignorado pelo homem comum e, particularmente, não desempenha o papel que deveria desempenhar em nossas análises habituais da sociedade (WIENER, 1954, p. 26).

Como anteriormente mencionado, Morin compreende a importância das relações humanas, sobretudo a comunicação existente em tais relações. A coletividade compositora da sociedade se relaciona por intermédio da comunicação. Somo sabedores que o diálogo é algo muito valioso, embora nem sempre ele esteja presente como deveria nas diversas relações.

No que diz respeito à grandeza da comunicação, as mensagens presentes nesse contexto, para Morin, transitam recursivamente. Ou seja, o percurso que as mensagens transitam, seja em um diálogo ou apenas em situações informacionais, irá gerar desdobramentos que, ao invés de consequências, podem ser as próprias causas.

Quando Morin problematiza a comunicação, ele embasa-se na dialogicidade. Para ele, os fenômenos são complementares, logo as relações advindas da comunicação precisam ser sustentadas por ela. “Quando me comunico com outra pessoa, transmito-lhe uma mensagem, e quando ela, por sua vez, se comunica comigo, replica com uma mensagem conexa, que contém informação que lhe é originalmente acessível, e não a mim” (WIENER, 1954, p. 16).

Considerar essa troca de mensagens entre humanos e, também, entre e com as máquinas é algo que não menospreza os diversos fenômenos existentes, pelo contrário, os reconhece problematizando-os.

[...] conforme dissemos, a tendência estatística da Natureza para a desordem, a tendência de a entropia aumentar em sistemas isolados, é expressa pela segunda lei da Termodinâmica. Nós, como seres humanos, não somos sistemas isolados. Assimilamos alimento que gera energia, alimento procedente do mundo exterior, e somos, por conseguinte, parte daquele mundo mais vasto que contém as fontes de nossa vitalidade. Mas ainda mais importante é o fato de que assimilamos também informação através de nossos órgãos sensórios e de que agimos de acordo com a informação recebida (WIENER, 1954, p. 28).

Mesmo reconhecendo a relação com os seres inanimados (máquinas), importa pensar que os organismos não são máquinas, embora possam, até certo ponto, tornarem-se, ou ainda se cristalizarem como tais. No entanto, isso jamais será integralmente. Ressalta-se que um

organismo inteiramente mecanizado é incapaz de reagir ao mundo exterior (BERTALANFFY, 1976).

Ainda em Bertalanffy, encontra-se um termo (inteireza) muito utilizado por Morin, sendo:

O princípio da mecanização progressiva exprime a transição da inteireza indiferenciada para função mais alta, possibilitada pela especialização e *divisão do trabalho*; importa, também, em perda de potencialidades nos componentes e de regulabilidade no todo.

Nota-se, em Wiener (1954), Bertalanffy (1976) e Morin (2005), a percepção das hologramáticas conexões existentes nas dimensões constituintes do planeta. Para além, embora haja o reconhecimento da amplitude da comunicação, fica em evidência que há distinções entre seres humanos e máquinas, bem como que um processo de (hiper) especialização gera desdobramentos ao todo. Ou seja, já há a percepção da relação entre as diversas dimensões constituintes dos fenômenos, situação que, em Morin, sustenta a necessidade de religação dos saberes.

Sendo assim, para conseguir edificar um pensamento que consiga produzir um conhecimento interpretativo em relação ao ser humano, à sociedade, à política, à cultura, à educação e às relações entre eles e o meio, concebemos a necessidade de um método que seja:

[...] entendido como uma disciplina do pensamento, algo que deve ajudar a qualquer um a elaborar sua estratégia cognitiva, situando e contextualizando suas informações, conhecimentos e decisões, tornando-o apto para enfrentar o desafio onipresente da Complexidade (SÁ & BEHRENS, 2019, p. 23).

No que diz respeito ao método, Edgar Morin o compreende enquanto caminho que se faz caminhando. Entretanto, Morin sempre anuncia a importância do exame epistemológico para que a caminhada não seja solitária.

Assim sendo, chama-nos atenção Edgar Morin ao dizer que

a complexidade não é só um fenômeno empírico (acaso, eventualidades, desordens, complicações, mistura de fenômenos); a complexidade é, também, um problema conceitual e lógico que confunde as demarcações e as fronteiras bem nítidas de conceitos como “produtor” e “produto”, “causa” e “efeito”, “um” e “múltiplo” (MORIN, 2001a, p. 183).

Nesse sentido, a epistemologia do pensamento complexo almeja superar uma concepção de ciência que atua de maneira disjuntiva, fragmentadora e redutora do

conhecimento. Na intenção de anunciar essas problemáticas, o referido pensamento trilha em um processo que reconhece o conhecimento como multidimensional, sendo dialógico, interligado, interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar e, ainda, que as diversas conexões sejam vistas como dialógicas, hologramáticas e recursivas.

Nesse contexto, a ecologia dos saberes, proposta por Maria Cândida Moraes, embasada na mencionada epistemologia, faz-nos perceber a necessidade de um processo criativo, resistente e problematizador a tais fragmentações que, nas entrelinhas (fendas) paradigmáticas, podem ir gerando superações.

Paradigmas não brotam do nada! É a ação humana que se faz inventora deles a partir de descobertas que, entrelaçadas às realidades, por vezes já investigadas e/ou desvendadas, se anunciam como teorias. Um reformar do pensamento é preciso!

Se já há algo parametrizado e exacerbadamente analisado pelo viés lógico racional em curso, entendemos haver a necessidade de posicionarmo-nos em prol da (re)validação da unidade ecológica do planeta, assentados(as) em uma racionalidade aberta. Ao pensar essa ecologia, mesmo entendendo que ela deva ultrapassar os limites físicos da escola, não objetivamos excluir dela essa condição, dada a grandeza em que a escola está embebida.

Perceber esse processo de racionalização e fragmentação, para além de não ser tarefa fácil, não assegura interrupção imediata dele. Resistentes a esse contexto, “tomar” consciência e ter conscientização pode impulsionar um processo que potencialize os seres humanos, almejando que possam ser, enfim, vistos enquanto unidade multidimensional presentes em um todo sistêmico. Nesse aspecto, a epistemologia do pensamento complexo é uma ímpar condição potencializadora dessa necessária problematização. No contexto escolar, defendemos que essa consciência precisa, inclusive, alcançar as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, valorizando outras dimensões, além da razão, em uma atitude, talvez, dialética, Maturana (2004, p. 10) diz: “é a emoção que define a ação. É a emoção a partir da qual se faz ou se recebe um certo fazer que o transforma numa outra ação”.

Ao que parece, Humberto Maturana problematiza a racionalidade. A ele, soma-se o benefício de analisar um percurso histórico que traz desdobramentos necessários de serem superados. Novamente nota-se o problema da lógica linear em um processo dito evolutivo.

Nesse árduo e necessário processo que se debruça por perceber aspectos que tenham levado à supervalorização da racionalidade humana, não intentamos sermos soberanos. Assim, frente à grandeza dos períodos que já se passaram até esse momento atual, poucos foram os pensadores destacados por nós. Evitar identificações é arriscado. Buscamos a valorização do ser frente ao seu silenciamento. No entanto, aos optarmos por elencar poucos

nomes, investimos em ressaltar desdobramentos de variadas formas de pensar e explicitar a realidade, enquanto produtos de contextos coletivos, da mesma maneira que nos posicionamos dispostos a não negar esses históricos acontecimentos, por acreditarmos que tudo se faz conectado.

Posicionamo-nos de forma que entendemos que todos os feitos científicos são relevantes, na mesma proporção que percebemos que alguns deles trouxeram mais impactos quando em comparação a outros. Importa-nos que as demais dimensões, que não somente a razão, sejam valorados. A racionalidade é algo indispensável à humanidade, sobretudo quando aberta.

Por isso, ao anunciar que uma realidade só pode ser constituída de determinada maneira, faz-se necessário compreender o que levou a tal constituição.

todas as verdades adquiridas a partir de fontes objetivas e da fonte subjetiva devem sofrer o exame epistemológico, o único que olha os pressupostos dos diversos modos de conhecimento, inclusive o seu, e o único que considera possibilidades e limites do conhecimento humano (MORIN, 2012, p. 18).

Assim, não nos ancoramos na ideia de encontrar ícones de tais desdobramentos. Ao nosso ver, embasar tais desdobramentos a pessoas, muito pouco ou nada contribui para a (re)conquista da integralidade do ser. Na opção em trilhar pela complementariedade, almejando superações, não nos posicionamos em interpretações que possam levar a indivíduos responsáveis.

Entendemos que o cartesianismo está embebido de um contexto mais amplo (complexo) e, em especial no contexto escolar, não tem individualidade de responsabilidade na forma como os currículos estão hoje formatados. Embora haja grande influência neles.

Relacionando esses contextos de supervalorização e menosprezo (razão e emoção), com a necessidade de um reconhecer da integralidade dos seres, que em sua individualidade se faz sujeita à/na coletividade, sobretudo no ambiente escolar, estamos dispostos a tentar compreender o jogo das disputas paradigmáticas, com vistas a contribuir com um trilhar na perspectiva da epistemologia do pensamento complexo.

Entretanto, jogaremos em favor de sujeitos multidimensionais que não sejam particionados. Assim, a superação almejada não se baliza em um paradigma, mas sim em uma ruptura mais complexa.

2.3 Dificuldades ou desafios? possibilidade de ruptura com o paradigma simplificador

A maneira como constituímos nossas ideias decorre, em grande parte, dos conhecimentos pensados e estruturados enquanto possibilidade de serem ensinados e/ou aprendidos. Temos condições de aprender o que é ensinado e ensinarmos aquilo que é aprendido, bem como todos(as) nós podemos nos autorreformarmos. E, enquanto professores(as), podemos problematizar essa autorreforma.

Em relação ao conhecimento, sobretudo aquele presente nas escolas, há que se pensar na existência de um sistema universal que, de longa data, passa por processos fragmentadores, que alcançaram a educação escolar. Como já apresentado, as raízes dos processos que levam a racionalização são longas e, ao que parece, muito bem fixadas. Há a necessidade de cultivarmos outras possibilidades, favorecendo uma comunicação dialógica.

O universo em que vivemos apresenta sinais de agonia, mesmo com toda ciência e tecnologia geradas pelos humanos. Um dos últimos impactos desse agonizar sentidos por nós, universalmente, foi a grande pandemia de COVID-19 iniciada no ano de 2020, ceifando a vida de milhões de pessoas no mundo.

Rapidamente, nos vimos com a necessidade de nos distanciarmos socialmente. Máscaras cobriram, obrigatoriamente, parte dos rostos, sobretudo dos não negacionistas da ciência. As expressões faciais foram encobertas, nossos sentimentos afetados de várias maneiras. Muitos óbitos ocorreram. A estes(as), nossos eternos sentimentos!

A então anomalia⁸ descoberta por acaso (oxigênio), em um percurso paradigmático, no contexto pandêmico recém-mencionado, salvou muitas vidas, sobretudo quando esteve disponível nos momentos necessários. Essa breve análise nos dá pistas de como o planeta se encontra. Parece-nos que os índices das bolsas de valores são maestros, a terra é o palco que sustenta um enorme peso, a maioria da população mundial é “*staff*” transportando o peso sustentado pela terra, e uma minoria assiste a tudo de camarote como se não houvesse problemas. Embora essa minoria que se aproveita do acúmulo de riqueza, em detrimento do abuso de outros sujeitos e da natureza, queira transparecer a existência de uma harmonia global, desarranjos ocorrem!

Refere-se ao contexto presente no livro a Estrutura das Revoluções Científicas de Tomas Kuhn, onde é citado, na página 79, que pelo menos três sábios têm direito a reivindicar a descoberta do oxigênio, até então considerado anômalo.

Percebendo a oportunidade de cada ocasião, como disse Maria Cândida Moraes, e singelamente homenageando Edgar Morin, um adorador das artes, até mesmo estruturas de caráter harmônico, como as orquestras, sofrem com cordas que arrebentam, sopros em que falta potência. Os sons advindos dos encontros das artes, emanadas por sujeitos em composição de orquestras, não são desligados de suas realidades. Há razão, onde também há emoção, imaginação, ludicidade, intuição e sentimentos!

Quão interessante seria se conseguíssemos nos aproximar dos feitos de Niccoló Paganini⁹ que tocava seu violino mesmo com uma única corda restante. Aliás, ao que parece, ele não desistia de viver sua arte, mesmo ao ter cordas repentinamente arrebentadas em seu violino no percurso de uma apresentação. Na mesma proporção que, como um contorcionista, enquanto tocava, anunciava outras maneiras de podermos enxergar a realidade.

A pandemia citada não representa um problema único. É provável que ela tenha surgido de um descompasso da natureza. Importa, também, pensar quem afere qual é o real compasso.

As crises fazem muitas pessoas perceber valores em situações que, já naturalizadas, não chamam mais atenção. Provavelmente sonhamos em falar da pandemia de COVID-19 ao retomarmos o passado em nossas rodas de conversas. Entretanto, mesmo quando ela pertencer a um passado, naturalizando-se nele, não podemos percebê-la apenas como contribuição para combatermos outras pandemias. O ideal seria pensar em formas de evitá-las.

Historicamente, um amplo processo de caracterização sempre esteve em curso. Comumente cabe à ciência validar o que é necessário à humanidade. Defendemos, a exemplo, a ciência, a inteireza do ser, o amor, a loucura, a lucidez, a imaginação, a ludicidade, a criatividade, a dúvida, o erro, a incerteza, a alegria, o mau-humor, a vida!

Como destacado, o planeta vive à deriva. As ideias que buscam ordenar nosso agir e fazer uso dele, embora tentem validar apenas a ordem, não conseguem evitar a desordem. A tetralogia: ordem, desordem, interação e reorganização, objetiva a superação das maneiras fragmentadas de vermos o planeta e nele nos vermos.

Uma ruptura paradigmática, embora entendamos ser necessária, não é um processo natural. Demanda intencional (auto)organização.

⁹ Refere-se a um violinista que era conhecido como “El violista del diablo”. Nascido em 1782, filho de um pobre estivador, desde muito cedo apresentava muita intimidade com o violino. Em suas apresentações os padrões caminhavam em outros rumos.

Em Morin, é possível encontrar princípios operadores que podem contribuir com essa questão. A exemplo, dialogia, recursividade e hologramático possibilitam, para esse contexto, um agir no sentido da superação da racionalização.

Identificar algumas percepções que podem ter desencadeado a racionalização não garante qualquer superação. Somente conhecer a tetralogia e os operadores também não a traz. A superação que se identifica como necessária, deve ser, antes de tudo, uma autossuperação daqueles(as) que atuam nas diversas instituições presentes na sociedade. Há a necessidade de uma ampla autorreforma.

Ao pensar na escola, a educação formal ocupa uma parcela do tempo na vida de muitos sujeitos. O ideal seria ocupar de todos eles, mas nem sempre, infelizmente, o ideal se materializa.

Para Morin, valendo da condição humana de se comunicar, o diálogo (dialogicidade) é algo de extremo valor. No encontro com o(a) outro(a), a partir do respeito, é possível avançar em prol de um bem comum. Existe um grande desafio universal constituído com grande contribuição da racionalização, acreditamos que, também na mesma proporção, exista possibilidade de ruptura que leve a uma superação. Dialogar é preciso!

Ultrapassar o balizamento das consequências das causas e ou vice-versa também é algo pertinente. Se nos pautarmos em apenas identificar uma delas, estaremos fixados na lógica racional linear. A natureza continuará a ser objeto do sujeito do conhecimento; as relações estarão cada vez mais fragmentadas. Nesse contexto, a recursividade emerge como uma grande possibilidade superadora. Pensar em recursividade é compreender uma relação de complementaridade. A consequência da causa pode ser um efeito que gera novas e outras variadas causas, seguidas de consequências e efeitos em desdobramento.

Importa sempre lembrar que, “se a modernidade é definida como fé incondicional no progresso, na tecnologia, na ciência, no desenvolvimento econômico, então a modernidade está morta” (MORIN, 2005, p. 72). Esse destaque potencializa o movimentar em relação à identificada e justificada necessidade de superação do paradigma simplificador.

Em nosso convívio social, há um esforço externo para nos ensinarem algo. Esforçamo-nos em aprender e, em nosso caso, na condição de professores(as), posteriormente ensinar algo a alguém. Vale sempre lembrar que os conhecimentos não são finitos. Destaca-se que os sujeitos possuem os mesmos aparatos que lhes permitem aprender.

No percurso histórico, percebe-se que, com vistas a favorecer a ampliação da capacidade dos sujeitos de apreender os conhecimentos, a natureza vira objeto de estudo, o sujeito se torna sujeito do conhecimento, apenas a razão valida a relevância de determinados

conhecimentos em detrimento de outros. Consciente ou inconscientemente, fragmentações vão ocorrendo. Em nosso caso, enquanto professores(as), as sentimos com mais ênfase, quando buscamos observar os currículos escolares que embasam as práticas pedagógicas.

A dimensão temporal acompanha as definições presentes nos currículos. Para conhecermos a língua portuguesa, é determinada certa quantidade de aulas necessárias. Em linhas gerais, a matemática detém o mesmo tempo do português. Artes e Educação Física possuem quantidade menor de horas. Em Paulo Freire, encontramos a educação bancária para exemplificar essas segregações presentes na educação formal. Em Morin, “a compartimentalização das disciplinas impossibilita a percepção do que é tecido conjuntamente, isto é, segundo o sentido original do termo, o complexo” (2008, p. 21).

Entretanto, vivendo em um universo, mesmo que seja possível e/ou até mesmo necessário algum distanciamento de determinados fenômenos para nos aproximarmos de uma melhor compreensão deles, vale lembrar que nossa realidade é hologramática. Ou seja, tudo no universo se relaciona, embora fragmentações sejam anunciadas. Nesse sentido, o todo não resulta de somas das partes, bem como elas não o representam em totalidade.

Com isso, há necessidade de um religar do que está ou vem sendo fragmentado no percurso histórico da humanidade. “Meu empreendimento é concebido como integração reflexiva dos diversos saberes relativos ao ser humano” (MORIN, 2012, p. 17). Esse movimento demanda uma autotransformação iniciada na individualidade, que alcança o sentido de ser dos sujeitos envolvidos com as diversas instâncias sociais.

No âmbito da escola, a complexidade problematiza os sujeitos aprendentes, buscando valorizá-los, aproximando-os na relação educador-educando, centralizando-os nela. Dessa forma, o currículo da escola estará em destaque, emergindo também a necessidade de ser reformulado. Nesse contexto, sugestivamente, posicionamo-nos defensores que tal reformulação seja embasada na epistemologia do pensamento complexo. Isso pois, como se percebe, as criativas andanças e incursões de Edgar Morin manifestam-se em favor de todo o conhecimento já acumulado, bem como nas arestas entre tais.

Religar não se torna necessário somente ao ambiente da educação formal, estando a cargo apenas do ato professoral. Sendo uma atitude humana, abraça, transversalmente, toda a humanidade.

Assim, compreendemos e, intencionalmente, identificamos que a criatividade ganha relevância nessa demanda. Ela tem condição de favorecer a percepção de fendas, até mesmo em rígidos sistemas e, a partir delas, dialogar em relação à realidade com vistas à religação já mencionada.

Ressaltamos que toda essa grandeza se vê como condição de materialização declarada a partir da epistemologia do pensamento complexo. Ressalta-se a potencialização que pode ocorrer à coletividade, quando agregada a ela as ideias de criatividade enquanto bem social, como diz Saturnino de La Torre.

Elucidar uma teoria, como no caso da complexidade, não é, tampouco pode ser, tarefa simples. Observar e analisar o percurso da constituição dos seres, fazendo inúmeras incursões nos diversos conhecimentos, talvez só seja possível a algum ser complexo e centenário. No entanto, destacamos que não estamos defendendo que somente por esse viés haja essa possibilidade.

Embeber-se de diversos conhecimentos acumulados historicamente sem tender, demasiadamente, a alguns deles, consideramos que seja e tenha sido um grande desafio. Pensar a constituição do ser, potencializando-o em sua inteireza e esforçando-se para problematizá-la, não é, foi ou será tarefa fácil. Considerar a possibilidade de superação das dualidades: corporal e ambiental, corpo e alma e teoria e prática, por exemplo, além de desafiador, certamente alterou, altera e alterará, minimamente, o humor de muitos(as), bem como o curso, quase cristalizado, das ciências.

Nesse sentido, romper com interpretações fixadas na lógica racional torna-se ainda mais desafiador, pois a busca pela superação de egoísmos e acúmulos de bens materiais, por exemplo, não deve estar vinculada a um único caminho: método.

Portanto, a epistemologia do pensamento complexo centra-se no ser. Pois, sendo consciente de sua posição no planeta, é possível perceber os fenômenos como hologramáticos e recursivos, sendo então complementares, tendo assim, segundo sua maneira de pensar, a condição de contribuir com superações que favorecerão o planeta, que favorecerá o indivíduo, que se faz sujeito em um contexto sistêmico.

2.3.1 Estratégias do e para a epistemologia do pensamento complexo: operadores cognitivos

A existência da humanidade traz diversos desdobramentos. Descobertas podem contribuir com o planeta bem como destruí-lo. Nesse contexto, o posicionamento humano consciente às necessidades vitais do planeta, como um todo, se faz importante.

Outras maneiras de perceber a realidade emergem a partir de como é possível observá-la. Em nosso percurso existencial, somos acompanhados por maneiras mais objetivas de coexistirmos.

| | |
|--|--|
| Auto-eco-organizador | Favorece a percepção da relação autonomia/dependência. |
| Reintrodução do sujeito cognoscente | Favorece a percepção da histórica ausência do sujeito no processo de construção do conhecimento e o reintroduz epistemológica e metodologicamente. |
| Sistêmico organizacional | Favorece a percepção da necessária religação dos conhecimentos. |
| Ecológico | Favorece a percepção de que a ação empreende/gera um circuito contínuo de interações e retroações. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na intenção do alcance da religação, Morin almeja a superação dos princípios da ciência clássica que, por centenas de anos, conduziram as maneiras de nos relacionarmos com os diversos fenômenos do universo.

Creemos que a ciência clássica foi de fundamental importância para a humanidade. No entanto, a partir dela, estamos em busca de declarados diálogos que visam o desvendar dos entrelaces dos diversos fenômenos existentes no universo. Tarefa difícil, mas não impossível.

A partir da permanente vontade de elaborar estratégias que consigam superar o paradigma simplificador, “o pensamento complexo também é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento” (MORIN, 2015, p. 7). A religação dos saberes não se põe como uma invenção utópica, mas sim como um reformar do existente, que pode contribuir com o desenvolvimento da capacidade perceptiva que favoreça o reconhecimento e análise da realidade que se apresenta. Sendo assim, uma reforma do conhecimento pode permanentemente nos retroalimentar.

Quando pensada a questão fenomenológica, concordamos que “há plena vontade de integrar a reflexão filosófica sobre o humano, alimentando-a com as descobertas científicas, o que foi negligenciado por Heidegger” (MORIN, 2012, p. 17). Por isso, a partir da concepção da epistemologia do pensamento complexo, sua materialização decorre de ações que transpassem as diversas dimensões dos diversos fenômenos existentes no universo.

O (re)conhecimento da complexidade sustentará a reforma do pensamento que poderá gerar a transdisciplinaridade onde a epistemologia do pensamento complexo se efetivará. Ela, a transdisciplinaridade, carece de um ambiente favorável (eco formador) também possível a partir do reformar do pensamento, que recursivamente a potencializará.

Com todos os apontamentos feitos até o momento, da crítica à simplificação, do reconhecimento do complexo, da superação do paradigma simplificador; quer-se, novamente, alcançar a religação dos saberes e o reconhecimento da inteireza do ser. Nesse sentido, vejamos o questionamento exposto em *O Manifesto da Transdisciplinaridade*: “Como se

explica que quanto mais sabemos do que somos feitos, menos compreendemos quem somos?” (NICOLESCU, 1999, p. 1). Essa dúvida que pode ser balizar à nossa jornada professoral, novamente reforça o quão emergente é a necessidade de, constantemente, buscarmos uma reforma do pensamento que alcance a religação dos saberes.

Nesse cenário, curiosamente, percebe-se uma espécie de efeito, recursivo, do hiperespecialismo. Ou seja, “o termo transdisciplinaridade foi criado por Piaget ao falar do aparecimento de um estágio superior, em que as disciplinas (intencionalmente separadas) não se contentam em promover interações ou relações de reciprocidade” (WEIL e NICOLESCU **apud** MORAES, 2008, p. 119 grifo nosso).

É nesse contexto que entendemos que Morin propõe a reforma do pensamento. É a partir da realidade existente, que é possível mudá-la, assegurando o reconhecimento do todo. Somente a humanidade pode assegurar tal reforma.

Não se espera, da arquibancada ou ainda de fora da brincadeira, pela chegada de um processo reformista. Diferentemente, atua-se, a partir da capacidade perceptiva, no reconhecimento da necessidade de um reformar. Compreende-se que a humanidade tem condição de organizar e executar a sugerida reforma. Não se descartam os caminhos percorridos pela ciência clássica, como também não se permite colocar-se, novamente, como expectador, acreditando estar ileso aos processos em que todos os fenômenos se desdobram.

Mesmo em um contexto segregado e/ou particionado em um hiperespecialismo, chama-nos a atenção Piaget, quando provoca a importância de pensarmos noutras, não mais possibilidades, mas sim necessidades de relacionarmos com os conhecimentos.

Assim, à nossa maneira, externamos a imagem logo abaixo. Nela, em especial no contexto curricular da educação formal, representamos a ciência; compreendemos os sujeitos como matérias móveis que são produtoras de calor, e que esse movimento calórico pode (re)movimentar a ciência e desdobrar-se em contextos transdisciplinares. Somos sabedores(as) que o percurso não é ou tão pouco será fácil, mas impossível também não o é.

Imagem 2 - Eclosão transdisciplinar



Fonte: O autor

Neste contexto, a reforma é desafiadora, e

[...] é acompanhada por uma maior consciência da situação, energia emocional e atitude superadora. Falamos de um potencial criativo que tem sua origem em erros, problemas, doenças, distúrbios, conflitos, crises, fracassos, separações, desgraças, catástrofes etc. e traz mudanças importantes com benefício comunitário e ou social (TORRE, 2012, p. 140).

A crítica à disciplinarização dos conteúdos já é real. Dessa maneira, almeja-se, a partir de discussões como a presente nesta pesquisa, conviver em uma realidade que, carente de superações, precisa ser problematizada. “O transdisciplinar é aquele tipo de conhecimento que estabelece a correspondência entre o mundo interior e o mundo exterior do sujeito” (MORAES, 2008, p. 123).

A transdisciplinaridade, embora muito citada ultimamente, precisa ser estudada a ponto de uma compreensão que consiga atuar no intuito da religação dos saberes. Religar não é apenas aproximar.

Religar é retornar às raízes mais profundas da ciência clássica, compreendê-las e ter capacidade de perceber as heranças ainda existentes, na mesma proporção que almejar e conseguir religações.

Tal qual a defesa que se faz em relação à necessidade de se aprofundar no conhecimento para possibilitar a compreensão, também da transdisciplinaridade trazida por Nicolescu, percebe-se a necessidade de que haja um agir transdisciplinar e que ele ocorra em um ambiente favorável. A reforma almejada não é pontual, carece de amplitude.

Sendo assim, defende-se que a prática pedagógica e a construção do conhecimento, para que sejam potencializadas, ocorram em um contexto de ecoformação.

Entende-se por ecoformação como uma ação formativa que integra a relação entre o sujeito, a sociedade e a natureza e a escola têm um importante papel na formação do sujeito e da sociedade em relação à sua interação com a natureza e os meios de realizar uma convivência sadia e duradoura, que perpetue o bem estar pessoal e social com o ambiente (SUANNO, TORRE, SUANNO, 2014, p. 27).

A educação escolar, ainda mais por estar na dimensão do direito, obrigatoriamente, alcança milhares de seres humanos. Sendo assim, há um campo muito fértil em que a reforma do pensamento possa, na práxis, ser semeada.

Qualquer processo reformador necessita de adesão. Aderir é compreender algo aceitando-o, e, assim, fazer parte dele. Para tanto, um processo que almeje agregar pessoas, precisa valorar a importância da contextualização, sendo consistente em suas bases epistemológicas.

Por isso, novamente expomos que

todas as verdades adquiridas a partir de fontes objetivas e da fonte subjetiva devem sofrer o exame epistemológico, o único que olha pressupostos dos diversos modos de conhecimento, inclusive o seu, e o único que considera possibilidades e limites do conhecimento humano (MORIN, 2012, p. 18).

Quando Morin cita a importância da realização de um exame epistemológico para compreensão dos diversos fenômenos, ele fortalece a percepção de lacunas, bem como o reconhecimento do todo.

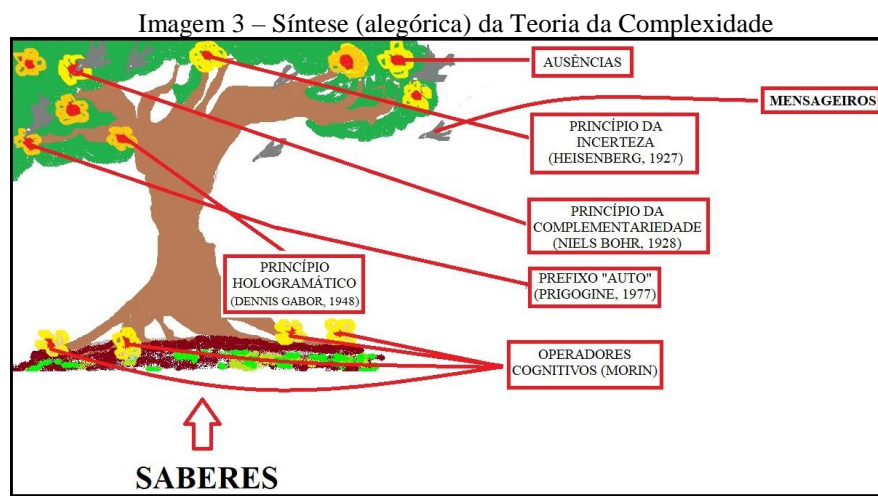
Como anteriormente mencionado, para a constituição de sua teoria, Morin, em um de seus livros - *Ciência com Consciência* (2001), considera seu próprio percurso existencial, dando especial destaque à “ausência de cultura” em que se enovela, situação que, enquanto desafio, ele compreende que o fortaleceu.

No referido percurso, Morin vai desenvolvendo e aprimorando sua capacidade perceptiva, bem como vai diagnosticando contextos. Assim, ela alcança determinantes conhecimentos que contribuem ao brotar da teoria da complexidade.

Consciente da necessidade de um (re)formar, em síntese, ele encontra, a partir de suas ausências, os princípios da incerteza em Heisenberg (1927), da complementariedade em Niels Bohr (1928), hologramático em Dennis Gabor (1948) e o prefixo “auto” em Prigogine (1977), por exemplo. Dessas, ao formular sua teoria, florescem os operadores cognitivos que servem ao reformar do pensamento, por intermédio da epistemologia do pensamento complexo.

Alegoricamente, apresentamos a imagem abaixo, a qual busca representar todo esse percurso, parece-nos como uma árvore que, assentada em solo fértil, faz-se produtora de oxigênio, sombra, diversão, flores e frutos, vitais ao planeta, atrai pássaros que contribuem com um semear e (re)florestar.

Sendo assim, consoante a árvore, a epistemologia da complexidade é embebida de saberes que almejam benefícios comuns, atraindo indivíduos que, sujeitos à coletividade social, podem efetivar a reforma do pensamento proposta por Morin.



Fonte: O autor

No percurso que Edgar Morin ainda está, em vida, inserido, dificuldades não lhe faltaram. Ao que parece, elas foram aceitas e diagnosticadas enquanto desafios. A racionalidade que ele busca problematizar o oportunizou refletir, criativamente, em relação à uma abertura (racionalidade aberta), em que a unidualidade do ser coexista entre a humanidade.

Após trilhar por pontos que favoreceram o eclodir da epistemologia do pensamento complexo, em seguida haverá a aventura pela criatividade em Saturnino de La Torre.

Vale reforçar que a reforma do pensamento necessita de amplitude, a qual percebemos na escola, e aderência. Esta última, a vemos a partir da referida criatividade que favorece a aprendizagem significativa no contexto das práticas pedagógicas.

3 BEM SOCIAL: CRIATIVIDADE

As situações dolorosas e adversas, as carências, os fracassos e desgraças, bem como as crises ocultam novos horizontes e surpreendentes descobertas pessoais, profissionais ou sociais, que apenas alguns sabem aproveitar, porque souberam resistir, sublimar, transgredir ou transformar (TORRE, 2012, p. 103)

Enovela-se a esta seção o aprofundar da criatividade, com vistas a torná-la mais perceptível quanto a sua extrema importância social, em especial na educação formal, e no labor docente gerador das práticas pedagógicas.

Assim, as discussões passarão por: a criatividade na roda; RIEC: a potência da criatividade no processo de transformação do contexto escolar; percepções de pesquisadores(as) tocantinenses em relação à criatividade e práticas pedagógicas: a aventura de conhecer.

Reconhecer os desdobramentos que a criatividade, ou seja, o ser criativo pode gerar, mantém a pesquisa em movimento. Dessa maneira, buscou-se contribuir com o aproximar das incursões na rotina de funcionamento da escola pesquisada, em especial nas práticas pedagógicas e no triangular, entrelaçando racionalismo e empirismo, com vistas a favorecer nossa humanidade.

3.1 A criatividade na roda

Embora reconheçamos que o termo criatividade possui várias conotações e está vinculado de diferentes maneiras em diferentes contextos, no caso desta dissertação, acompanharemos o conceito utilizado por Saturnino de La Torre: bem social.

Assim, a criatividade articula-se à epistemologia do pensamento complexo, pois ela é uma janela que pode potencializar a superação do paradigma simplificador. Isso, pois “a humanidade é presa da tecnologia, da desumanização, da corrida espacial e do risco atômico. Somente uma educação criativa e humana que emerge como sentinela pode estar em nossas mãos” (TORRE, 2008, p. 24). Nesse contexto, valemo-nos da importância e do alcance que a escola tem na formação humana e na potência que a criatividade e a epistemologia do pensamento complexo podem gerar nessa formação.

Por isso, tal qual a palavra complexo, sabedores que o termo criatividade possui várias concepções, mesmo que já tenhamos nos posicionado em relação a qual perspectiva estaremos enovelados, abaixo destacamos alguns autores que o próprio Saturnino de La Torre reuniu em

seu livro *Criatividade Aplicada: recursos para uma formação criativa*, no intuito de poder contribuir com a compreensão de tal termo.

Para além, concordamos com o autor quando, também, se preocupa com as variadas possibilidades de se conceituar a criatividade. Nesse sentido, sugerimos, noutro momento oportuno, que os diversos apontamentos existentes no quadro abaixo possam ser problematizados, com vistas a pensar a implicação da criatividade no ser humano, sobretudo no contexto escolar.

Quadro 3 - Concepções clássicas de criatividade

| AUTOR (A) / ANO | CONCEPÇÕES CLÁSSICAS DE CRIATIVIDADE |
|-------------------------------------|---|
| Aznar, G. (1974) | “A criatividade designa a aptidão para produzir novas soluções, sem seguir um processo lógico, porém estabelecendo relações distantes entre os fatos”. |
| Barron, F. (1976) | “A capacidade de produzir respostas adaptadas e incomuns”. |
| De Bono, E. (1986) | “É uma aptidão mental e uma técnica do pensamento”. |
| Dudek, S. (apud Torre, 1993) | “A criatividade nas crianças, definida como abertura e espontaneidade, parece ser mais uma atitude ou traço de personalidade do que uma aptidão”. |
| Fernández Huerta, J. (1968) | “A criatividade é a conduta original produtora de modelos ou seres aceitos pela comunidade para resolver certas situações”. |
| Freud, S. | “A criatividade origina-se em conflito inconsciente”. |
| Fromm, E. (apud Torre, 1982b) | “A criatividade não é uma qualidade da qual estejam dotados particularmente os artistas e outros indivíduos, mas sim uma atitude que cada pessoa pode possuir”. |
| Gervilla, A. (1986) | “Criatividade é a capacidade para gerar algo novo, seja um produto, uma técnica, um modo de focar a realidade”. |
| Guilford, J. P. (1977) | “Capacidade ou aptidão para gerar alternativas a partir de uma informação dada, colocando a ênfase na variedade, na quantidade e na relevância dos resultados”. |
| Gutman, H. (1967) | “O comportamento criativo consiste em uma atividade pela qual o homem cria uma nova ordem sobre o entorno”. |
| Marín Ibáñez, R. (1980) | “Inovação valiosa”. |
| May, R. (1979) | “O encontro do homem intensamente consciente com seu mundo”. |
| Mednick, S. A. (apud Beaudot, 1980) | “O pensamento criativo consiste na formação de novas combinações de elementos associativos. Quanto mais remotas são tais combinações, mais criativo é o processo ou a solução”. |
| Murray, H. (apud Torre, 1982b) | “Processo de realização cujos resultados são desconhecidos, sendo essa realização valiosa e ao mesmo tempo nova”. |
| Osborn, A. (1971) | “Aptidão para representar, prever e produzir ideias. Conversão de elementos conhecidos em algo novo, graças a uma imaginação poderosa”. |
| Parnes, S. J. (1962) | “A capacidade para encontrar relações entre ideias antes não relacionadas, e que se manifestam em forma de novos esquemas, experiências ou novos produtos”. |
| Prado Díez, D. de (1986) | “Atividade mental produtora de algo novo, seja por extrapolação de ideias, por fecundidade pragmática ou por implicação semiótica”. |
| Rogers, C. (1959) | “A criatividade é uma emergência em ação um produto |

| | |
|--|--|
| | relacional novo, manifestando-se por um lado a unicidade do indivíduo e por outro os materiais, fatos, pessoas ou circunstâncias de sua vida”. |
| Sillamy, M. (1973) | “A disposição para criar existe em estado potencial em todo indivíduo e em todas as idades”. |
| Stein, M. I. (1967) | “A criatividade é aquele processo que tem como resultado uma obra pessoal, aceita como útil ou satisfatória por um grupo social em determinado momento”. |
| Thurstone, L. L. (apud Fernández Huerta, 1968) | “É um processo para formar ideias ou hipóteses, verificá-las e comunicar os resultados, supondo que o produto criado seja algo novo”. |
| Torrance, E. P. (1976) | “Criatividade é o processo de ser sensível aos problemas, às deficiências, às lacunas do conhecimento, aos elementos vistos superficialmente, à falta de harmonia, etc.; de reunir uma informação válida; de definir as dificuldades e identificar o elemento não válido; de buscar soluções; de fazer suposições ou formular hipóteses sobre deficiências; de examinar e comprovar essas hipóteses e modifica-las, se for preciso, aperfeiçoando-as e, finalmente, comunicar os resultados”. |
| Torre, S. de la (2003) | “Potencial humano para gerar novas ideias dentro de um contexto de valores, e comunica-las. Deixar rastro”. |
| Alencar, E. e Flith, D. (2003, p. 98) | “A criatividade não ocorre ao acaso, senão profundamente influenciada por fatores ambientais, considerando os momentos de criação como resultados de complexas circunstâncias sociais”. |
| Binning, G. (1996, p. 35) | “A criatividade consiste em possibilitar a emergência de novas unidades de ação”. |
| Csikszentmihalyi, M. (1998) | “A criatividade é o resultado da integração de um sistema composto por três elementos: uma cultura que contém regras simbólicas, uma pessoa que traz a novidade para o campo e um âmbito de peritos que reconhecem e validam a inovação” (p. 21). “Criatividade é qualquer ato, ideia ou produto que muda um campo já existente ou que transforma um campo existente em outro novo. E a definição de pessoa criativa é: alguém cujos pensamentos e atos mudam um campo ou estabelecem um novo campo. (...). Como a criatividade está constituída conjuntamente da interação entre campo, âmbito e pessoa, o traço de criatividade pessoal pode ajudar a gerar a novidade que modifica tal campo, porém não é uma condição suficiente nem necessária para isso” (p. 47). |
| Prado, Díez, D. de (1999) | “Para mim, a criatividade não é somente um múltiplo conjunto de formas e capacidades de pensamento criativo total (inteligência lógica analítica, que problematiza, simbólica-matemática, sinótica e integradora, fluido-turbilhante, analógica...), mas sim um conjunto de formas e estilos de expressão criativa total (literária, corporal, sonoro-musical, plástica, cinemática e simbólica), cuja prática contínua ilumina o gênio e o talento, um eu único, um estilo de ser, um pensar e fazer equilibrado e com sentido pessoal e singular do ser”. |

Fonte: Livro – Criatividade Aplicada: recursos para uma formação criativa (TORRE, 2008).

Após reforçarmos a atitude de Torre (Livro - Criatividade Aplicada: recursos para uma formação criativa) em relação à amplitude de concepções sobre a criatividade, posicionamo-

nos a acompanhar a compreensão dela enquanto processo da interação social, cultural e política. Ao compartilhar esses valores com a sociedade, ela passa a ser um bem social para o desenvolvimento científico e cultural na contemporaneidade (TORRE, 2005). Destacamos que esse bem social não é natural dos seres humanos.

Embora tenhamos capacidade de sermos criativos, necessitamos de estímulos para isso. Sob essa ótica, reconhecemos quão criativas são ou podem ser as crianças, bem como na importância que esse contexto criativo possa reverberar.

Entretanto, uma sociedade marcada pela velocidade com que se busca a formação humana, pode-se, com isso, acabar marginalizando essa condição criativa. Por isso, propomos trilhar em outros ritmos e em outras direções.

Uma dimensão criativa por vezes é percebida apenas por alguns olhares. Bom seria se por todos o fossem. Simplificações, ao menos, dificultam essa condição de percebê-la. Na mesma proporção que Torre (2008), em um de seus livros - *Criatividade Aplicada: recursos para uma formação criativa* -, anuncia a importância da criatividade, ele expõe o quão é inconveniente notá-la e deixar-se escapar facilmente a uma avaliação objetiva.

Esse diálogo entre a epistemologia do pensamento complexo com a criatividade intenta aguçar os sentidos deixando-os mais atentos e conscientes à composição de nossa humanidade e interpretação da realidade.

No contexto escolar, “as Escolas Criativas são aquelas que vão além de onde partem, que dão mais do que têm e ultrapassam o que delas se espera, que reconhecem o melhor de cada um, que crescem por dentro e por fora buscando a melhora permanente” (TORRE, 2009, p. 68). Os apontamentos de Saturnino de La Torre anunciam um contexto recursivo em que a criatividade pode ser inserida. Ou seja, na mesma proporção que atitudes criativas podem proporcionar problematizações em relação à realidade que percebemos, estas podem potencializar a criatividade.

Embora Torre (2009) cite a escola criativa, ele não observa somente tal dimensão. Assim, investigar indícios de criatividade pode (re)iniciar a brincadeira. Ou seja, reconhecendo a sociedade em curso, conseguir identificar fendas (indícios) nela, pode potencializar o fenômeno que, mesmo não intencionalmente, possa, intuitivamente, ser um incubador da reforma do pensamento.

Por isso, avançando na compreensão da criatividade, Saturnino de La Torre traz a essência criativa. Para tanto, “exige-se três condições: a) potencial ou capacidade; b) geração de algo novo e diferente, pertinente com os valores; c) comunicação ou expressão de uma ideia, realização ou proposta” (TORRE, 2009, p. 57, grifo nosso). Esses atributos quando

presentes e potencializados nos sujeitos (docentes) podem contribuir com o desenvolvimento das ações possíveis nas unidades escolares, que podem implicar nas demais relações da escola com a comunidade e/ou sociedade em geral.

Assim, vale ponderar que “uma pessoa criativa respeita a centelha criativa e a disparidade no pensar e no agir de outros indivíduos” (TORRE, 2008, p. 25). Dessa maneira, percebe-se a importância da criatividade, destacando-se a valorização da pluralidade.

Assim, compreende-se que uma escola pode apresentar indícios de criatividade a partir das condições citadas, quando vinculadas aos(as) profissionais que atuam nela. Importa pensar a relação direta entre criatividade e humanidade. Ou seja, não é a escola que se faz criativa, são as atitudes dos(as) profissionais que nela atuam, que podem fazê-la ser considerada como uma escola criativa e, assim, potencializar a criatividade nos(as) alunos(as), os(as) quais tornar-se-ão adultos(as) e transitarão por diversas dimensões, incluindo a profissional. Recursivamente, hologramaticamente e dialogicamente, a criatividade alcançaria benefícios à sociedade, potencializando a reforma proposta por Edgar Morin.

Pensar nessa criatividade proposta por Torre, na obra *Criatividade Aplicada: recursos para uma formação criativa*, não é algo simples, tampouco pode ser compreendida de maneira superficial. Entendemos e defendemos que demanda uma compreensão consciente de sua capacidade, sobretudo na perspectiva já anunciada anteriormente, em Morin.

Em se tratando da educação formal, sabemos que o sistema educacional público brasileiro, sobretudo nos níveis fundamental e médio, são vinculados a currículos. Importa sempre verificar se não se compõem de maneira aligeirada.

Valendo-se das ideias de Morin, que busca reações dos saberes, ressaltamos que meras alterações metodológicas no trato dispensado aos conhecimentos não alcançarão as ideias de Torre em relação à criatividade. Destaca-se que não se quer, com essas discussões, eliminar o formato atual dos currículos escolares, mas sim, a partir deles, promover problematizações que consigam potencializá-los, no intuito de superar prováveis simplificações. Visualizamos as práticas pedagógicas como importantes semeadoras desse superar.

Nesse contexto, Torre (2009) compreende:

a criatividade na instituição educativa, como perspectiva complexa, uma vez que as escolas criativas se caracterizam também pela complexidade nas estruturas, nas relações, pluralidade de interesses e até conflitos frequentes entre seus membros (TORRE, 2009, p. 59).

Assim como Morin, que defende a inteireza do ser, Torre reforça essa grandeza de nossa humanidade. Somente ela, a humanidade, movimenta percursos exercidos com finalidade de concretizar processos pedagógicos que na escola são compreendidos enquanto práticas pedagógicas. Ou seja, nossa humanidade está em constante devir. Temos condição de aprender diuturnamente.

Entretanto, mesmo em realidades embebidas por uma racionalização, em especial na escola, precisamos perceber que estamos também enovelados(as) em contextos complexos.

Considerando que a criatividade advém do ser criativo, na dimensão escolar, é necessário pensar no labor docente.

Por isso, enquanto potencialização social, “o professor que pensa em termos sociais, isto é, no desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida de sua comunidade, terá que incluir entre seus objetivos como potencializar a criatividade” (TORRE, 2005, p. 146). Por esse motivo, as intencionalidades presentes na epistemologia do pensamento complexo e na criatividade podem intensificar tais processos (práticas pedagógicas) que podem retroalimentar todos os outros que ocorrem para além da escola (prática social). E, com isso, o reformar do pensamento, em Morin, vai se ramificando e se fortalecendo.

Embora sejamos indivíduos, em sociedade estamos na condição de sujeitos. Pessoas com a criatividade bem desenvolvida, para Torre (2009), conseguem ser complexas, possuindo um olhar diferenciado em relação à sua existência, ultrapassando e superando formas básicas de perceber a realidade humana. Ou seja, mesmo em ambientes contornados por uma lógica racional, quando conscientes, as atitudes desses sujeitos podem contribuir para o movimento de religação dos saberes.

Ao pensarmos em atitude, “a criatividade não está nos conteúdos, mas sim na atitude frente a eles” (TORRE, 2008, p. 27). A comunhão da epistemologia do pensamento complexo e criatividade tem condição de fomentar essa atitude (humana). Considerar a integralidade dos seres certamente favorecerá que estes consigam pensar a grandeza de nossa humanidade na coexistência com o planeta.

Sendo a criança um ser vivente que, nesse devir, se diverte embebida em experiências imprevisíveis e inesperadas, destacamos que nelas a imaginação é muito latente.

Assim, por exemplo “as brincadeiras de ilusão dão à criança a possibilidade de dar vida e poder a sua imaginação. Reinterpretam a realidade hominizando-a” (TORRE, 2008, p. 40).

Pensando na grandeza da criatividade e nas características muito latentes em crianças, como a imaginação, por exemplo, aproximamo-nos de Vigotski (2014) que, ao versar em

relação à criatividade, a leva em consideração não somente a partir da inteligência, trazendo o conceito de criatividade coletiva.

Importa destacar que acompanhamos o raciocínio que “todo o conhecimento, mesmo o mais físico, sofre uma determinação sociológica” (MORIN, 1977, p. 13).

Assim, considerando as interconexões existentes nesse universo em que convivemos, “[...] a inteligibilidade do sistema deve ser encontrada, não apenas no próprio sistema, mas também na sua relação com o meio ambiente” (MORIN, 2005, p. 22).

Enquanto Torre (2005) aponta a criatividade como processo da interação social, cultural e política, em Vigotski (2014) é possível encontrar que, no desenvolvimento da criatividade, ela passa por um processo coletivo (criatividade coletiva). Vigotski, em um de seus livros - *Imaginação e criatividade na infância* - destaca a importância da imaginação, sendo que, quanto mais amplas e coletivas forem as experiências da criança, mais sólida será sua atividade criativa.

Assim sendo, importa ressaltar a questão da socialização, pois, “quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa” (VIGOTSKI, 2014, p. 13).

Esse contexto, tanto dialoga com a presença dela na escola, por intermédio das práticas pedagógicas, quanto pode favorecer o alcance e formular de uma escola criativa, algo que demanda considerável envolvimento da comunidade escolar, no mínimo.

Pensando nisso, o princípio ecológico da ação, para Maria Cândida Moraes, aponta que o “princípio também nos sugere que construímos o mundo influenciado pelas ações, pelas ideias, pelos pensamentos, sentimentos, pelas emoções e valores dos outros” (MORAES, 2008, p. 107). Ou seja, intencionalmente anunciando superações, vai-se trilhando em busca delas.

Considerar o ser docente que emana as práticas pedagógicas, debruçando-se em relação à composição deste que a pratica, nos faz não menosprezar a razão, mas sim considerá-la em grau de importância, assim como a intuição, a emoção, a imaginação, a ludicidade e a criatividade, por exemplo.

Esse exercício de valorização dessa composição, frente ao processo que percebemos como fragmentador, necessita ser constante em nossa participação em sociedade.

Enquanto professores(as), compreendemos ser importante refletir em relação a essa situação, com vistas a melhor percepção das necessidades sociais, almejando até mesmo autossuperações incidentes nas práticas pedagógicas que ocorrem na escola.

Todo esse amplo processo consciente e intencional, que por si só já inicia um processo de superação de fragmentações, mesmo que a duras penas, pode resultar em problematizações diversas.

No âmbito da educação escolar, esse movimento intencional não quer anunciar ou provocar o fim das disciplinas, mas sim tornar possível o (re)conhecimento de que os conteúdos precisam retornar ao que eram, ou seja, precisam ser religados.

O planeta precisa ser compreendido enquanto unidade, onde nele existem diversos seres vivos que, complementarmente, se relacionam.

Embora processos metodológicos necessitem, em alguns casos, avançar em determinadas especificidades, de modo a favorecer a compreensão de algo a quem aprende, posicionamo-nos a favor desse movimento, quando não for disjuntivo e contrário às simplificações. Por isso, a “criatividade é a decisão de fazer algo pessoal e valioso para a satisfação própria e benefícios dos demais” (TORRE, 2008, p. 13).

A diversidade de saberes é algo muito precioso. Entretanto, por vezes, percebemos que as descobertas científicas deixaram apenas algumas dimensões mais evidentes. Porém, mesmo as que ainda permanecem encobertas podem, pela mesma ciência, serem melhor apresentadas à humanidade, que torna a ciência real.

convém, pois, reconhecer o que é o ser humano, que pertence ao mesmo tempo a natureza e à cultura, que está submetido à morte como todo animal, mas que é o único ser vivo que crê numa vida além da morte e cuja aventura histórica conduziu-nos à era planetária. Só assim se pode obedecer à finalidade do ensino, que é ajudar o aluno a se reconhecer em sua própria humanidade, situando-a no mundo e assumindo-a (MORIN, 2001b, p. 21).

Ressalte-se que valorizamos a importância em problematizar as práticas pedagógicas, mas não nos furtamos em reconhecer também a necessidade e importância de estimular e desenvolver a criatividade dos(as) professores(as). “A concepção de que a criatividade se desenvolve “deixando fazer” livremente nos levaria à pseudo criatividade” (TORRE, 2008, p. 86).

Nessa contextura, preocupa-nos a composição da rotina diária em que eles(as) estão inseridos(as). Por isso, nos posicionamos em favor daqueles(as) que estão na condição de contribuir com o processo de religação dos saberes, no intuito de que o trabalho docente seja, cada vez mais, reconhecido e que as condições de desenvolvimento desse trabalho estejam em constante busca por melhorias.

Uma escola só se torna criativa por intermédio dos seres humanos e de práticas que consigam fomentar tal percepção escolar. Sendo assim, pulsa, nesse holograma que envolve sujeitos e conhecimentos, a dialogia e a recursividade.

Imagem 4 - Entrelaces hologramáticos, dialógicos e recursivos



Fonte: O autor

Quanto mais sensíveis, mais condições teremos de perceber nossas próprias lacunas. Em nosso percurso existencial, convivemos em ambientes que interferem direta e indiretamente em nosso ser. Reconhecer a complexidade é dialogar com aquilo que foge aos padrões. Jamais sentiríamos o gosto do café não fosse a descoberta do quão saboroso ele se torna após borbulhar ao calor estando de molho em um elemento aceso e aquecido por outro. Reformar é permitir a existência de outras formas a partir das já existentes.

3.1.1 RIEC: a potência da criatividade no processo de transformação do contexto escolar

Saturnino de La Torre, ideário da Rede Internacional das Escolas Criativas, conhece bem a realidade. Recentemente, em um encontro virtual intitulado “Diálogos com Saturnino de La Torre sobre Escolas Criativas e Polinização Psicopedagógica”, organizado pelo Programa de Mestrado Profissional da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), ele relatou como o Brasil foi importante à referida Rede.

Segundo Torre, na Espanha (continente europeu), local onde reside, ele procurou as instituições responsáveis pela educação local e apresentou suas ideias relativas à criatividade. Sem os ecos que acreditava serem necessários, criativamente ele viu campos férteis no Brasil (TORRE, 2022).

No contexto da complexidade, por intermédio da reforma do pensamento em Morin, a RIEC almeja conscientizar a coletividade. Para tanto, foram criados alguns centros que

discutem a criatividade na perspectiva de ela ser um “bem social”, como dito por Saturnino de La Torre, o idealizador da RIEC.

A RIEC visa reconhecer e estimular processos de ruptura com a educação tradicional, centrada no ensino de conhecimentos disciplinares fragmentados, na impessoalidade na relação entre professor-aluno, na padronização da aprendizagem que desconsidera os interesses do educando. E assim estimular processos de mudança paradigmática, processos de reorganização e ressignificação do papel da escola, do conhecimento e da formação humana no século XXI (SUANNO, TORRE, SUANNO, 2014, p. 26).

Sabedores(as) que superações paradigmáticas são grandes desafios à humanidade e que a educação escolar tem um fundamental papel social, a RIEC se inspira nos seguintes princípios: sustentabilidade, ecologia dos saberes e ruptura com a separabilidade disciplinar do conhecimento.

Importa lembrar que uma reforma do pensamento não se faz negando uma realidade existente, tampouco utilizando-a como um título, apenas exposto após ser conquistado.

Os conhecimentos são infinitos, as incertezas coexistem no universo. Assim, o aprofundar de estudos que consigam fazer emergir percepções em relação à criatividade, como feito por Saturnino de La Torre, torna-se uma importante inovação.

Com isso, esses conhecimentos produzidos estão sendo molas propulsoras que tem movimentado a RIEC e, com isso, movimentam a produção dos conhecimentos que possam se emaranhar com a realidade escolar, em especial e efetivamente no chão da escola.

No Tocantins, por intermédio da professora Doutora Maria José de Pinho, em 2012, foi criado o projeto “A Criatividade em foco: investigar o potencial inovador e criativo das escolas públicas do século XXI”.

O referido projeto tem por objetivo identificar e analisar em profundidade o potencial inovador e criativo das escolas, com vistas a estimular a implantação de propostas pedagógicas criativas e inovadoras. Nesse contexto, enquanto estratégias, buscar-se-á desenvolver e ofertar programas de Formação Continuada para professores(as), na perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar. Assim, destaca-se que se torna possível potencializar o estabelecimento de vínculo e de parceria investigativa em rede e em cooperação internacional, situações fundamentais para o desenvolvimento de pesquisas tanto no Tocantins, quanto no Brasil (PINHO, 2015b).

Com base no site da UFT, na aba “Programa de Pós-graduação em Educação” é possível encontrar que, por intermédio do PPGE/UFT, membros da RIEC (TO) já realizaram inúmeras produções acadêmicas. Vale considerar que a professora Dr^a Maria José de Pinho

orienta acadêmicos(as) de outros programas vinculados a UFT, situação que certamente amplia ainda mais o alcance das discussões/pesquisas aqui identificadas.

No entanto, na intenção de contribuirmos com a exposição do referido alcance, o quadro 4 (abaixo) apresenta, cronologicamente e por localidades, as unidades escolares já pesquisadas.

Quadro 4 - Lista de Escolas pesquisadas pela RIEC (TO)

| ESCOLA / CIDADE | ANO |
|--|------------|
| ESCOLA MUNICIPAL ORLINDO PEREIRA DA MOTA – GURUPI. | 2015 |
| ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL DANIEL BATISTA – PALMAS | 2015 |
| | 2016 |
| ESC. MUL. DE ED. INF. PROF. DALVA CERQUEIRA BRITO – MIRACEMA DO TOCANTINS. | 2017 |
| CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CARROSSEL – PALMAS. | 2018 |
| ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL FIDÊNCIO BOGO – PALMAS. | 2019 |
| ESCOLA MUNICIPAL HENRIQUE TALONE – PALMAS. | 2019 |
| ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL VINÍCIUS DE MORAES – PALMAS. | 2021 |
| ESCOLA PRESBITERIANA EBENÉZER – PARAÍSO DO TOCANTINS. | 2021 |
| ESCOLA MUNICIPAL PRESIDENTE KENNEDY – AUGUSTINÓPOLIS. | 2021 |
| ESCOLA MUNICIPAL LÚCIA SALES PEREIRA RAMOS – PALMAS | 2022 |

Fonte: O autor

Pondera-se que, a partir de 2012, com o advento da RIEC (TO), anualmente há pesquisas em curso, as quais vão ampliando o alcance, não somente, mas também, das escolas pesquisadas. Reputamos que os encontros do mencionado grupo de pesquisa movimentam discussões em relação a epistemologia do pensamento complexo e criatividade. Entretanto, destaca-se que desde 2012 quatro importantes Seminários Internacionais foram idealizados, organizados e executados pela RIEC (TO).

Considera-se que as pesquisas a pouco expostas, ao alcançarem as escolas, podem semear-lhes problematizações, as quais tem potencial para buscar desenvolvê-las sob o olhar da epistemologia do pensamento complexo e da criatividade. Por isso, a RIEC (TO) é parceira nessa roda. O brincar não pode parar. Brincar é preciso. Precisamos brincar. Nesse contexto, dialógico, hologramático e recursivamente, compreende-se como válido incorporar a esta pesquisa as percepções de pesquisadores(as) tocantinenses em relação e da criatividade.

3.1.2 Percepções de pesquisadores(as) tocantinenses em relação à criatividade

Objetivando assegurar o enovelar do sujeito que faz ciência a ela, sentimos que importa anunciar dizeres daqueles(as) que, em terras tocantinenses, reinventam suas humanidades, na intenção de contribuir com a formação de outras.

Assim, ao entrarem na roda para divertirem-se e divertir, a partir e com a criatividade, na perspectiva de “bem social”, os(as) pesquisadores(as) da RIEC (TO) tornaram possíveis produções que reforçam que “conhecer e investigar o que há de criativo e inovador é um desafio e uma grande responsabilidade” (PINHO, 2015a, p. 81).

Ao lembrar da novidade que é o estado do Tocantins, frente as demais unidades federativas, reforça-se a grandeza de poder fazer pesquisa sob sol tão brilhante.

Por isso, reconhecendo a importância da educação à constituição humana, bem como os desafios que a humanidade enfrenta, é destacável a necessidade de pensar a formação professoral. Assim, “faz-se indispensável a construção da formação de professores na perspectiva da criatividade. Isso decorre da importância que essa temática representa para as mudanças da formação humana como princípio de produção do conhecimento” (MORAIS, 2015, p. 32), sobretudo no estado nascente, constituído por considerável diversidade cultural.

Quando reconhecida a grandeza da pluralidade humana; da educação, e do processo que constitui professores(as), vale “destacar a importância de a escola estimular práticas de criatividade, por meio de um diálogo aberto, possibilitando a construção de novos conhecimentos” (BARROS, 2016, p.16). Esse diálogo não se refere apenas a professores(as) e alunos(as), mas sim com a multidimensionalidade.

Ao perceber os desafios da atualidade, a instituição escolar, na perspectiva criativa, surge “em meio à crise que afeta diferentes instâncias da realidade local e mundial e motivada pela necessidade de estimular nos estudantes a capacidade de enfrentamento das adversidades que se consolidam nesse processo” (SOUZA, 2016, p. 19), a criatividade contribui, ao reconhecer das diversas realidades, algo de suprema importância ao ato de planejar.

As escolas criativas, ao reconhecerem a existência de “alunos estáticos, sem voz e que não têm sua cultura, ideias, criatividade, história, sentimentos, emoções, crenças, identidade” reconhecidas como deveriam (MEDEIROS, 2019, p. 66), compreendem que o universo se movimenta, bem como que as pesquisas contribuem com esse movimentar. Sendo assim, a RIEC (TO) torna-se fundamental

para o acesso às discussões ontológicas e epistemológicas relacionadas à teoria da complexidade, à transdisciplinaridade, à criatividade, bem como a reflexão sobre os modelos estruturantes do pensamento que amparam nossas ações no mundo, o que inclui a formação de professores e suas práticas docentes, dentre elas, a avaliação, enquanto importante componente da e para a aprendizagem (VIDAL, 2019, p. 23).

Por isso, é indispensável reconhecer que a criatividade “perpassa por todos os âmbitos da vida humana, como alimento, tornando-se vital para entender os impactos globais e locais. [...], pois somente o ser humano pode transformar a realidade em que se insere” (LIMA, 2021, p. 63). O Tocantins tem seu aflorar construído diuturnamente por uma diversidade. Importa destacar que já é possível valer-se de pesquisas realizadas em suas terras, com vistas a favorecer seu (re)organizar-se multidimensionalmente.

Sendo assim, reforçamos o que já foi dito por Edgar Morin: é preciso que o sujeito que faz ciência insira-se em tal movimentar. Desta maneira, a prática pedagógica, no contexto da educação formal, movimenta, movimentando-se.

3.1.3 Práticas pedagógicas: a aventura de conhecer

Como já mencionado, temos capacidade de aprender. Não é possível mensurar quais são os limites de tal capacidade. Criativamente, conseguimos ensinar, (re)aprender e (re)ensinar. Esse amplo e complexo movimento também torna possível (re)formar o pensamento.

Mesmo antes da caracterização do ensino formal, o movimento das descobertas envolvia aprendizagens e ensinamentos. Vale refletir que aprender não é condição apenas da escola, embora seja nela que as práticas pedagógicas se tornem mais conhecidas.

Retomando a Maria Amélia do Rosário Franco (2016, p. 536), é possível perceber que práticas pedagógicas são “práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. Ao aventurarmo-nos na incursão de compreender tal conceito, torna-se possível observar as diversas dimensões que se enovelam a ele. Ou seja, pratica-se algo que foi pensado (teorizado) em coletividade, alcança-se contextos sociais que envolvem individualidades sujeitas aos referidos contextos; objetiva-se aproximação ou efetivação de alguma aprendizagem/descoberta; carece, para o aprender/desvendar, de um trilhar (processo) que é embebido com intencionalidade que favoreça sua essência (trocas/aprendizagens/descobertas).

Dando ênfase à educação escolar, considerando que a aprendizagem de algo se torna mais popular na escola, compreendemos que as práticas pedagógicas, quando

intencionalmente almejam romper com processos fragmentadores, se posicionam em favor do reconhecimento da integralidade do ser, podendo, para além de contribuir com aprendizagens diversas, favorecer o desafio de superação do paradigma simplificador.

Sendo assim, precisamos reforçar que as práticas pedagógicas são ações/práticas humanas. Mesmo que máquinas consigam ofertar certas proposições, antes precisaram da humanidade para serem equipadas.

Independente de estarmos pesquisadores(as), temos condições de sermos constantes observadores(as). Com isso, nossa capacidade perceptiva pode ater-se e interpretar ou não aquilo que observa, a depender de como ela constitui-se. Vale lembrar que nossa humanidade é fruto de processos simplificadores que, mesmo idealizados há centenas de anos, ainda pulsam em nosso conviver. Superações precisam ocorrer!

Edgar Morin, enquanto anfitrião da problematização das ciências, ao comentar os feitos de Descartes, grande influenciador de todas as ciências, situação que, em desdobramento, alcançou a maneira de nos relacionarmos individual e coletivamente, aponta:

Ele está convencido de beneficiar as virtudes de uma “sociedade do conhecimento”, mas que é de fato uma sociedade de conhecimentos dispersos e compartimentalizados, cuja dispersão e compartimentalização impedem a religação desses conhecimentos a fim de considerar os problemas fundamentais e globais de nosso século (MORIN, 2011, p. 16).

Por isso, importa discutir algo tão relevante à humanidade: práticas pedagógicas. Sendo aprendentes em devir, precisamos reconhecer a necessidade de pensar em como organizá-las, mas também como somos levados(as) a tal contexto organizativo (auto-organização).

Esse movimento que considera a (auto)organização tensiona o processo de fragmentação, favorecendo o necessário e desafiador percurso de religação.

Assim, com atitude de reconhecer o todo, não somente as partes, o “professor, ampliando esse papel como indivíduo, como ser humano, preocupado com seus semelhantes e a vida na sociedade e no planeta” (BEHRENS, 2013, p. 65) adentra no problematizar das fragmentações às quais se sujeita. Nesse contexto, o papel de observador é potencializado, permitindo inserir-se naquilo que antes “apenas” observava.

Esse reconhecer da individualidade que é sujeita em coletividade consegue ultrapassar os limites em que os saberes são vinculados, ao atender a dimensão temporal disponível à educação formal. Ao efetivar tal reconhecimento, a aprendizagem torna-se mais relevante e fica mais favorável, alcançando dimensões superiores às disciplinas. Assim, importa destacar

que “a aprendizagem relevante é a reconstrução reflexiva dos conhecimentos, formas de sentir e modos de atuar” (TORRE, 2005, p. 169). Processos de reconstrução, embora vinculados e/ou incitados por individualidades, só se tornam possíveis quando há trocas. O indivíduo possui autonomia na proporção que se relaciona com o meio. Ou seja, o ser humano é enovelado a um amplo processo de autonomia dependente.

Embebido por essa nova ou outra dimensão, torna-se possível ao(à) professor(a) reconhecer que “a criatividade e o talento são referências únicas em cada aluno, pois todos têm potenciais, mas os desenvolvem em diferentes aspectos que se caracterizam, em cada um, de forma diferenciada” (BEHRENS, 2013, p. 65).

O processo que fomenta a aventura de aprender e/ou ensinar precisa visualizar “sua multidimensionalidade; para isso, é fundamental o docente fazer o estudante entender o ser humano na sua integralidade, como um ser psicobiofísico, sociocultural, histórico, terrestre e planetário, um ser complexo” (SÁ & BEHRENS, 2019, p. 76).

Mesmo ainda convivendo com heranças cartesianas-newtonianas, é possível vislumbrar fendas. A exemplo, valendo-nos de nossa capacidade comunicativa e da condição de dialogar, “uma técnica interessante que poderia facilitar um maior dinamismo no processo de aprendizagem é a pergunta elaborada para iniciar um diálogo” (MORAES, 2008, p. 162). A coletividade existente nas salas de aulas escolares, são campos férteis ao movimento de reflexão em relação à individualidade que se faz sujeita. Os saberes são múltiplos. O diálogo pode entrelaçá-los, sobretudo em sala de aula.

Quando considerada a atitude do(a) professor(a) que, em seu labor, consegue trilhar resistente às fragmentações existentes, “ao invés de refugiar-se atrás de normas, o docente poderá ser promotor de atitudes de participação democrática, estimulando a construção de subjetividades autônomas” (SANTOS, 2003, p. 68).

Sendo assim,

as novas perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem mostram a necessidade de ir além; para tanto, é preciso dialogar com outras teorias, buscar novos referenciais, ter outros níveis de percepção, uma vez que os problemas não são apenas locais, mas atingem dimensões polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transacionais, globais e planetários (SÁ & BEHRENS, 2019, p. 83).

Por isso, valendo-se que somos indivíduos que se fazem sujeitos que se enovelam em processos de ensinar-aprender, ou vice-versa, e que as práticas pedagógicas nos acompanham

diuturnamente, importa problematizá-las frente a processos que se naturalizam, fazendo perdurar ideias centenárias que ainda incitam e/ou geram dualidades.

Na sequência, o percurso metodológico será apresentado, com vistas a contribuir com o diálogo entre epistemologia do pensamento complexo, criatividade, práticas pedagógicas, observações, rodas de conversas e utilização do questionário advindo do VADECRIE. Todo esse hologramático percurso almeja fazer emergir os resultados e discussão que dialogarão com o objetivo geral e os específicos, a partir do problema de pesquisa.

4 REENCONTRANDO A ESCOLA: PERCURSO METODOLÓGICO

A educação formal, em certa medida, acompanha a constituição de nossa humanidade. Reconhecer os percursos existenciais é algo importante, sobretudo ao posicionarmos-nos enquanto pesquisadores(as).

Destacar a capacidade perceptiva fortalece nossa humanidade. Somos capazes, por intermédio dos nossos órgãos sensoriais, de perceber as realidades, interpretar o que percebemos e fazer uso da nossa maneira humana de comunicarmos-nos na coletividade. Somos seres multidimensionais, compostos por histórias e em devir.

No percurso da pesquisa, após alguns pontos redefinidos do pré-projeto, iniciou-se a construção do projeto de pesquisa a ser executado e definiu-se as práticas pedagógicas, enquanto objeto dela.

Dessa forma, retomando o que já fora mencionado, a pesquisa foi movimentada a partir da intenção de analisar as práticas pedagógicas existentes nos anos iniciais do ensino fundamental, nos esforçando para compreender como nelas se dá a relação teoria e prática, bem como se há indícios de criatividade nesse contexto. Para tanto, entrelaçaram-se, então, as discussões da epistemologia do pensamento complexo em Morin e criatividade em Torre.

Estabelecido o projeto e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal do Tocantins – UFT, o mesmo recebeu parecer consubstanciado no primeiro semestre de 2022, com protocolo 5.425.625, sendo então considerado apto a ser desenvolvido, após envio da segunda versão. O parecer consta no anexo A, na página 203 desta dissertação.

Entretanto, no aguardo pelo parecer do Comitê de Ética em Pesquisa, foram realizados, de acordo com a temática, levantamento, seleção e início da revisão bibliográfica nos aportes teóricos relacionados com: pensamento complexo; criatividade e práticas pedagógicas. O percurso de revisão fez emergir outras demandas teóricas, as quais intentou-se atendê-las dentro das possibilidades.

Após aprovação do CEP, executou-se a pesquisa, por intermédio do seguinte trilhar: inicialmente o P.P.P. do ano de 2021 foi analisado e, em seguida, a pasta funcional dos(as) servidores(as), no intuito de encontrar os(as) possíveis participantes da pesquisa que atenderiam ao critério de inclusão, sendo: estar na escola pesquisada e em sala de aula por no mínimo cinco anos. Na sequência, verificou-se os livros didáticos (Manuais dos professores – PNLD 2019-2022); posteriormente, BNCC (2017), DCT (2019), e, por fim, houve observação de aulas.

O diálogo com os(as) participantes da amostra alcançada, sendo(a): professores(as) de língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, pesquisa e produção de texto, educação física, ensino religioso, professor(a) auxiliar e professor(a) da sala de recursos destinada a crianças com transtornos e/ou deficiências, a partir do mencionado critério de inclusão, ocorreu por intermédio de encontros coletivos: rodas de conversas.

Nesse contexto, dentre os(as) responsáveis pelas mencionadas disciplinas, todos os anos escolares (1º ao 3ºanos) disponíveis na escola em questão foram observados. Importa justificar que a disciplina Artes não compôs o bojo das observações, pois os(as) professores(as) responsáveis pela mesma não atendiam ao critério de inclusão.

Destacamos que consideramos professores(as) aquele(as) que têm formação em licenciaturas e, como condição de participante, que estivessem atuando em sala de aula, nas diversas disciplinas, bem como na sala de recursos multifuncionais que atende crianças deficientes, na escola pesquisada por, no mínimo, cinco anos. A essa iniciativa, justifica-se que, desconsiderando os cerca de 24 meses de aulas remotas (COVID-19), ainda permanecem outros 36 meses com aulas presenciais ministradas anteriormente à pandemia de COVID-19.

Concomitantemente ao percurso apresentado, a amostra participante recebeu, por e-mail, o já mencionado formulário *Google forms* que objetivou valorar os indícios de criatividade nas práticas pedagógicas, de acordo com o VADECRIE.

Considerando a necessidade de manter preservada a identidade dos(as) partícipes, bem como o fato de que as salas de aula da escola recebem nomes de frutas, aleatoriamente, os(as) participantes receberão os seguintes codinomes: Cajá, Caju, Jabuticaba, Jenipapo, Macaúba, Mangaba, Maracujá, Pequi e Pitanga.

No percurso das observações, projetos existentes na escola foram encontrados e listados. Um desses projetos, por amostragem, será detalhado.

Com a pesquisa em movimento, entrelaçando as diversas fontes mencionadas, trilhou-se o caminho de percepção as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola em questão, bem como, incursionando nessa percepção direcionou-se o olhar da epistemologia do pensamento complexo e da criatividade, com vistas a evidenciar como se dá a relação teoria e prática, e a presença de indícios de criatividade nelas.

4.1 Combinados para o brincar

O brincar é mágico! Ele não pertence a determinada idade e/ou contexto e é patrimônio da humanidade. Dissertar pode dialogar com o brincar. Por isso, para esta grande brincadeira (dissertação), anuncia-se que ela é fomentada por um estudo de caso, apoiando-se na abordagem quali-quantitativa exploratória.

Em relação ao estudo de caso, Yin (2005) menciona que se constitui como uma maneira de se realizar a pesquisa investigativa de fenômenos da atualidade dentro de seus contextos reais. O mesmo autor ainda destaca que o estudo de caso é compreendido como estratégia metodológica, consistindo em uma abordagem de situações específicas. Afirma que o caso pode ser um acontecimento individual ou coletivo pertencente a um determinado contexto ou situação social.

Pondera-se que a compreensão da necessidade de utilização da abordagem quali-quantitativa se dá, em desdobramento da maneira como serão tratados o problema de pesquisa e a análise dos dados (qualitativa), bem como o levantamento dos referidos dados (quantitativa).

Neste contexto, no que diz respeito às rodas de conversas, após transcrição e Análise de Conteúdo em Bardin (2011), a quantidade de menções dos temas sugeridos estará exposta em diagramas. Sem um ancorar apenas no quantitativo de menções, os considerados complementos (contextos existentes no entorno dos citados temas) foram investigados. Ou seja, não somente foi computada a quantidade de vezes de aparições, mas sim o que elas significavam em relação as práticas pedagógicas.

Além dos dados recém mencionados, outro ponto importante para ser destacado, com o intuito de justificar a escolha pela abordagem quali-quantitativa, é a utilização do questionário advindo do VADECRIE, que favorece a captação de dados que, após analisados, podem caracterizar ou não uma prática pedagógica e/ou unidade educacional como criativa. Para está pesquisa, reforça-se que a centralidade estará nas práticas pedagógicas.

Sendo assim, Creswell (2007, p. 222) afirma que “embora a redução de informações a números seja a técnica usada na pesquisa quantitativa, ela também é usada na pesquisa qualitativa”. Por isso, objetiva-se dialogar com essas duas dimensões (quali-quantitativa), pois essa considerada junção em um mesmo contexto de pesquisa engrandece a maneira de observar a realidade pesquisada. Vale também considerar que a pesquisa perpassou por um processo de triangulação.

Nesse contexto, a pesquisa alcançou a dimensão exploratória, pois, ao entrelaçar-se com o problema de pesquisa deixando-o evidente, o trilhar metodológico considerou a dinâmica plural da realidade, explorando-a por intermédio dos instrumentos escolhidos.

Nesse ínterim,

as opções da pesquisa não se limitam à escolha de técnicas ou métodos qualitativos ou quantitativos, desconhecendo suas implicações teóricas e epistemológicas. As opções são mais complexas e dizem respeito às formas de abordar o objeto, aos objetivos com relação a este, às maneiras de conceber o sujeito, ou sujeitos, aos interesses que comandam o processo cognitivo, às visões de mundo implícitas nesses interesses, às estratégias da pesquisa, ao tipo de resultados esperados etc. em outras palavras, fazem referência à complexidade das alternativas epistemológicas (FILHO, 2013, p. 9).

Dessa maneira, reforça-se que o percurso metodológico utilizado se alicerça no estudo de caso, estando fundamentado na epistemologia do pensamento complexo em Edgar Morin (2015) e na criatividade em Saturnino de La Torre (2012).

Ainda em relação à criatividade, buscou-se agregar à discussão a criatividade coletiva refletida por Vigostki (2014), na iniciativa de trazer em cena a questão da coletividade que, acredita-se dialogar com o bem social em Torre, considerando-se que a escola está em um contexto de coletividade.

Bibliografias condizentes com a epistemologia do pensamento complexo e criatividade foram utilizadas, com vistas a contribuir com as análises julgadas como necessárias ao estudo.

Ao direcionar a pesquisa à escola e a partir de um estudo de caso, centralizou-se o estudo em analisar as práticas pedagógicas existentes na instituição. Por práticas pedagógicas, reforçamos o que é posto conceitualmente por Maria Amélia Franco (2016, p. 536): “práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”.

Utilizando a metodologia do estudo de caso, importa destacar que não existe fórmula específica para ela, pois a opção em utilizá-la depende, quase sempre, do problema a ser investigado (YIN, 2005). Sendo assim, ao tentar, por intermédio da pesquisa, explicar, por exemplo, como algum fenômeno social funciona, o estudo de caso se justificará. Além disso, essa metodologia torna-se relevante na medida em que o problema da pesquisa exige compreensão mais ampla e aprofundada de determinado acontecimento social.

Assim, o estudo de caso não pode ser interpretado fora de seu contexto, amplo e complexo. Do ponto de vista da natureza dos dados, para o estudo de caso, são qualitativos.

Importa mensurar que diálogos abertos (rodas de conversas) com os(as) partícipes da pesquisa se entrelaçaram a ela.

Dessa maneira, o percurso metodológico perpassou por: leituras das teorias que a fundamentem; observação direta (60 dias na escola, observando 88 aulas); duas rodas de conversas em que os(as) partícipes sugeriram temas geradores em relação à práticas pedagógicas; e uso do instrumento VADECRIE, que é composto por dez parâmetros, dos quais, cinco se relacionam intimamente com a pesquisa. Dentre os escolhidos, destaca-se que eles permeiam várias dimensões, expostas no quadro seguinte:

Quadro 5 - Parâmetro de valoração e respectiva dimensão

| PARÂMETRO DE VALORAÇÃO | DIMENSÃO ENOVELADA |
|----------------------------|---|
| Criatividade como valor | Consciência criativa como visão, missão, cultura e valor. |
| Visão transdisciplinar | |
| Valores humanos | |
| Professorado criativo | Consciência criativa como potencial e recursos humanos. |
| Metodologias e estratégias | Consciência no planejamento e ação. |

Fonte: VADECRIE (2012)

Cada parâmetro é composto por dez pontos. Para cada um deles, há dez lacunas disponíveis a receber marcação, de acordo com a percepção do(a) respondente.

Em relação à amostra participante, a partir do critério de inclusão: estar em sala de aula, na escola pesquisada, por no mínimo 60 meses, nove professores(as) foram convidados(as) a participar da pesquisa. O quadro abaixo traz a quantidade de professores(as) existentes na escola, bem como o quantitativo que atendeu ao referido critério, desdobrando-se na composição da amostra.

Após o aceite, todos(as) receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, em duas vias, assinaram e devolveram uma. Em seguida, foi elaborada uma agenda para observação das aulas.

Quadro 6 - Quantidade de professores(as) lotados(as) na escola

| Tempo de docência na escola | Quantidade de professores (as) | Composição da amostra participante |
|-----------------------------|--------------------------------|------------------------------------|
| Até 1 ano | 5 | |
| 2 a 3 anos | 3 | |
| 4 anos | 1 | |
| 5 ou mais anos | 17 | |
| TOTAL | 26 | 52,94% |

Fonte: o autor

De acordo com os critérios de inclusão e exclusão, dos(as) 17 possíveis professores (as), nove compuseram a amostra, perfazendo quantitativo de 52,94%.

4.1.1 Técnicas e instrumentos de captação de dados

Os dados foram captados a partir de observação não participante. Para tanto, ocorreram: observação *in loco*; duas rodas de conversas e aplicação do VADECRIE, contendo cinco de seus dez parâmetros, que se relacionam diretamente com esta pesquisa, sendo: professorado criativo; criatividade como valor; visão transdisciplinar; metodologias e estratégias criativas; e valores humanos. É válido ponderar que os parâmetros e as dimensões presentes no questionário advindo do VADECRIE podem favorecer um autodiagnóstico, que neste caso será envolvido à trama que a pesquisa se propõe.

4.1.2 Observações *in loco*

Decorridos os trâmites legais, P.P.P (2021), BNCC (2017), DCT (2019) e livros didáticos (Manual do professor) em uso (PNLD 2019-2022) foram analisados no intuito de perceber como podem contribuir com a prática pedagógica executada na escola.

Em relação aos manuais do professor que foram analisados, o quadro abaixo os apresenta:

Quadro 7 - Livros Didáticos (Manual do Professor) analisados

| LIVRO | TURMAS | EDITORA |
|--|-------------|----------------|
| Vamos aprender - Interdisciplinar – História e Geografia | 1º, 2º e 3º | SM |
| Ápis - Matemática | 1º, 2º e 3º | EDITORA ÁTICA |
| Da escola para o mundo – Projetos Integradores | 1º, 2º e 3º | EDITORA ÁTICA |
| Conectados – Arte | 1º, 2º e 3º | FTD |
| Crescer – Ciências | 1º, 2º e 3º | EDITORA BRASIL |
| Ápis - Língua Portuguesa | 1º, 2º e 3º | EDITORA ÁTICA |
| Práticas Corporais - Educação Física | 1º, 2º e 3º | MODERNA |

Fonte: O autor

Quanto às observações das aulas, um total de 88 horas de aulas foram observadas dentre as disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso e Pesquisa e Produção de Texto. Aulas na sala de Recursos Multifuncionais e aulas realizadas por professor(a) auxiliar também foram observadas.

Inicialmente, foram elencadas e agendadas 12 aulas, de cada um(a) dos(as) professores(as) participantes, para serem observadas. As observações ocorreram, na grande maioria das vezes, na parte da manhã. Entretanto, em decorrência de ausências pautadas por atestados médicos, as observações conseguiram alcançar entre oito e 12 aulas de cada um(a) dos(as) participantes.

Destaca-se que, na observação das práticas pedagógicas e identificação de indícios de criatividade nelas, considerou-se, também, dados como: clima; claridade da sala; disposição das cadeiras; local de realização das aulas; quantidade de crianças e professores(as) em sala; participação dos(as) alunos(as); uso ou não de: luzes das salas, ventiladores e condicionadores de ar, quadro branco, som e TV. Situações que julgamos importantes ao contexto da pesquisa, visto que estamos em busca de reconhecer a integralidade.

Os recortes das observações utilizados no texto estarão identificados com um marcador alusivo a um binóculo, na intenção de contribuir com sua identificação, diferindo-os dos extratos das rodas de conversas.

4.1.3 Rodas de conversas

No contexto das rodas de conversas, buscando a valorização da questão humana, destaca-se:

[...] pesquisar é estar com e entre outros, não pode prescindir do diálogo, da escuta, da atenção – aos refugos, às minúcias considerados sem importância, às pequenas e esquecidas preciosidades cotidianas (gestos, palavras, silêncios, expressões...) (GUEDES, RIBEIRO, 2019, p. 17).

Nesse contexto, questiona-se: “é possível uma ação investigativa do cotidiano e das relações humanas sem um olhar que possa captar os silêncios, as invisibilidades, os detalhes que tanto falam em sua algazarra?” (idem).

Acreditamos que devemos sempre nos esforçar em busca da valorização da inteireza dos seres, pois, percebemos que imaginações, emoções, ilusões, intuições, por vezes, são desconsideradas na sociedade vigente.

Mas falamos aqui, sobretudo de coerência e atenção éticas, estéticas e políticas com vozes e existências comumente negadas: a dos sujeitos simples, cotidianos, ordinários. Que uma pesquisa educativa seja também uma pesquisa revolucionária: aquela em que a escuta (inclusive de si!) seja condição inviolável, que o diálogo, a conversa, a relação sejam chão comum, a distância que é também aproximação, relação, entre “investigadores” e “investigados” (GUEDES, RIBEIRO, 2019, p. 41).

Sendo assim, após terem assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE), os(as) partícipes receberam formulário contendo o objeto de estudo e a essência de seu problema de pesquisa.

Considerando-se a não exigência de conhecimentos específicos prévios por parte dos(as) professores(as) participantes, tampouco com a não pretensão de se direcionar os dados durante as discussões nas rodas de conversas para articulá-las e/ou movimentá-las, o formulário disponibilizado questionou: que práticas pedagógicas são desenvolvidas na Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho?

Essa apresentação antecipada almejou a identificação, por parte dos(as) partícipes, de temas, em relação às práticas pedagógicas, que serviram como geradores das comunicações presentes na realização das duas rodas de conversas.

Em relação aos temas geradores, acompanhamos o que Brandão (1990) traz em relação ao que Paulo Freire defende por temas geradores. Para ele, é importante que as palavras (temas geradores) contenham carga afetiva e memória crítica. Dessa maneira, considerando que os(as) participantes atuam em sala de aula na comunidade escolar há no mínimo cinco anos, os apontamentos de Paulo Freire, provavelmente, estarão presentes nos temas por eles(as) ofertados.

Em relação aos mencionados temas sugeridos, eles estão expostos no quadro oito (abaixo).

Quadro 8 - Temas geradores por rodas de conversas

| | RC1 | RC2 |
|----|--|-----------------------------|
| 1 | Alfabetização e letramento | Acompanhamento familiar |
| 2 | Avaliação da Aprendizagem | Apoio à aprendizagem |
| 3 | Conhecimentos essenciais à formação humana | Aprendizagem compartilhada |
| 4 | Consistência | Burocracia |
| 5 | Construtivismo | Contextualização |
| 6 | Diálogo | Incentivo à leitura |
| 7 | Dinâmica | Indisciplina |
| 8 | Diversidade | Integralidade do ser |
| 9 | Estratégias | Interdisciplinaridade |
| 10 | Inclusão | Metodologias ativas |
| 11 | Infância | Relações Étnico-raciais |
| 12 | P.P.P. | Resultados pandemia |
| 13 | Planejamento | Teoria e Prática (relações) |
| 14 | Práxis | |
| 15 | Referencial Teórico | |

Fonte: O autor

Ainda em Brandão (1990, p. 28 - 29), é possível encontrar que: “a pesquisa deve ser um ato criativo e não um ato de consumo. [...] deve servir também para criar um momento comum – co-participado - de descoberta. [...] procurando palavras geradoras o trabalho de descobri-las é, ele mesmo, um momento gerador”. Assim, as rodas de conversas com os

respectivos temas geradores ofertados pelos(as) participantes potencializaram o entrelace entre a ciência (pesquisa) e sujeitos que compõem a escola.

Ressaltamos que, recursivamente, esse movimento da pesquisa pôde acarretar problematizações mais próximas às realidades dos(as) participantes, pois os diálogos, a partir e em relação à realidade escolar deles(as), esteve permanentemente em evidência, durante a realização das duas rodas de conversas. Crê-se, também, que esse mesmo contexto comunicativo pôde ser uma simbólica forma de superação da condição de meros depoentes à pesquisa, pois os(as) deixou ainda mais envolvidos(as) nela. Outros temas geradores também lhes foram ofertados.

Nas rodas de conversas, participaram entre cinco a nove professores(as). Essa diferença no quantitativo de integrantes presentes baseia-se em imprevistos que dialogam com as incertezas. Elas foram gravadas em áudio, para posterior transcrição.

Cada uma das rodas teve duração de 65 a 72 minutos. Elas ocorreram em dias comuns às rotinas dos(as) professore(as), após o expediente de aulas.

A fim de deixar o ambiente e a ação mais receptivo e confortável, no dia de cada uma das rodas de conversas, foi oferecido, gratuitamente, lanche aos(às) participantes. Em cada roda, houve a presença do pesquisador e dos(as) participantes. A dinâmica das rodas de conversas seguiu entre boas conversas, emoções, lembranças, reflexões, problematizações, planos e degustações.

Ao pesquisador, durante as rodas de conversas, coube a função de organizar as discussões em relação aos temas condizentes com a pesquisa, não lhe cabendo oferta de opiniões, com vistas a não interferir nas considerações deles(as). Havendo alguma necessidade de esclarecimentos, o pesquisador solicitava.

Por se tratar de instrumento coletivo de coleta de dados, o que importou à pesquisa foram os achados advindos das discussões a partir dos temas geradores recém expostos, ou seja, o que foi abstraído dessas rodas ultrapassou considerações individuais, alcançando percepções possíveis, a partir do encontro, pelo diálogo, entre aqueles(as) que proporcionam o funcionamento pedagógico do dia a dia da escola em questão.

No que diz respeito à organização e compreensão dos dados captados nas rodas de conversas e, conseqüente contribuição na construção da discussão e problematização da dissertação, foi considerada a Análise de Conteúdo, na perspectiva da análise temática. Esse procedimento compreende um conjunto de técnicas para análise das comunicações, recorrendo a um processo de filtragem sistemático e objetivo para descrever o conteúdo das mensagens (BARDIN, 2011).

Após a transcrição das rodas, elas foram analisadas para que se pudesse extrair dados que se entrelaçavam aos objetivos da pesquisa, de modo a potencializá-la. Intentamos com as rodas de conversas trazer a escola, sobretudo por intermédio dos(as) participantes, para o centro das discussões e, mesmo não sendo objetivo declarado da pesquisa, potencializar o envolvimento da escola com a pesquisa.

Tão logo as transcrições tenham sido realizadas, foram enviadas, em formato PDF, via e-mail para todos(as) os(as) participantes presentes em cada uma das duas rodas de conversas, com vistas a validação das transcrições, por parte dos(as) partícipes.

Considerando a rotina de trabalho e outros afazeres dos(as) participantes, foi disponibilizado 15 dias para que as devolutivas fossem entregues e as transcrições validadas. Nesse percurso, apenas uma solicitação ocorreu. A referida solicitava que o nome de um autor de livro infantil, citado, fosse corrigido em sua ortografia. Para além, passado o prazo e não havendo outras solicitações, as transcrições foram validadas.

Em relação aos extratos utilizados na composição textual da dissertação, posteriormente à Análise de Conteúdo, suas menções foram referenciadas consoante ao ano de realização das rodas de conversas e o número da página.

Assim sendo, cada roda de conversas foi identificada pela sigla “RC” seguida de um número sequencial de um ou dois. Por exemplo, RC1 ou RC2 referir-se-ão à primeira ou segunda roda de conversas. Em relação ao conteúdo das mesmas, a letra “p” identifica a página em que o extrato se faz presente no arquivo transcrito. Ponderamos que um pequeno balão, na cor azul, que representa diálogo, ajudará na identificação na presença de tais extratos, no texto.

A partir da referida análise, foi possível gerar diagramas que identificam os temas geradores mais e menos citados, na intenção de compreender os porquês de tais diferenças quantitativas. Considerando a dimensão qualitativa, foi possível perceber o emergir de um conceito de prática pedagógica aos olhos dos(as) participantes.

Em uma correlação entre as rodas de conversas e as disciplinas curriculares, “um discurso se completa no outro, pois a linguagem não é de um, mas de vários. Ela está entre. Isto quer dizer que não existe opinião só de um; toda a subjetividade está inserida em uma intersubjetividade, toda disciplina requer interdisciplinaridade” (FAZENDA, 2003, p. 41).

Assim sendo, compreende-se as rodas de conversas como uma das possibilidades de enxergarmos e experiencarmos a relação teoria e prática. “Teoria e prática são indicotomizáveis, inseparáveis, uma vez que a reflexão sobre a ação ressalta a teoria, sem a qual a ação (ou prática) não é verdadeira” (FREIRE, apud PADILHA, 2017, p. 21).

Vale destacar que, a partir dessa estratégia de coletas de dados, oportunizou-se a reflexão da conectada relação teoria-prática.

Sendo assim,

trata-se de favorecer a aptidão natural do espírito humano a *contextualizar* e a *globalizar*, isto é, a relacionar cada informação e cada conhecimento a seu contexto e conjunto. Trata-se de fortificar a aptidão a interrogar e a ligar o saber a dúvida, de desenvolver a aptidão para integrar o saber particular em sua própria vida e não somente a um contexto global, a aptidão para colocar a si mesmo os problemas fundamentais de sua própria condição e de seu tempo (MORIN, 2001b, p. 21).

Assim, os(as) professores(as) movimentaram as rodas de conversas ao se manifestarem em relação aos temas geradores, democraticamente sugeridos, citando inclusive muitas de suas experiências já vividas, as quais, naturalmente, são compostas por teorias já estudadas.

Imagem 5 - Mesa preparada para roda de conversas 1



Fonte: O autor

Imagem 6 – Ilustrações rodas de conversas



Fonte: Anal Laura M. Gomes (8 anos) / Ana Luiza M. Gomes (5 anos)

4.1.4 Instrumento de valoração dos indícios de criatividade (VADECRIE)

Para a identificação da presença de indícios de criatividade, foi enviado, ao e-mail dos(as) participantes, um formulário, elaborado por intermédio da ferramenta *Google Formulários*, que se destinou a captar informações presentes no VADECRIE.

Em relação aos dados advindos do preenchimento dos cinco pontos do VADECRIE, eles foram tabulados com vistas a favorecer a percepção em relação a indícios de criatividade nas práticas pedagógicas existentes na escola.

Após tabulação dos dados de cada parâmetro apresentado, buscamos destacar quais pontos foram mais e/ou menos identificados, bem como os conceitos que apresentaram pouco ou insuficientes indícios de criatividade.

Destacamos que esse procedimento intenta, sugestivamente, deixar em evidência prováveis pontos bem desenvolvidos, bem como pontos que precisam ser revistos pelo coletivo presente na escola. Os dados serão apresentados em gráficos.

No que diz respeito à interpretação e transformação das respostas (dados), elas serão caracterizadas da seguinte maneira:

Quadro 9 - Conceitos de Valoração da criatividade

| CONCEITOS | FAIXA | COMPREENSÃO |
|-----------|------------------|--------------------------|
| A | Entre 90% e 100% | Fortes evidências |
| B | Entre 60% e 80% | Boas evidências |
| C | Entre 40% e 50% | Poucas evidências |
| D | Entre 10% e 30% | Insuficientes evidências |

Fonte: VADECRIE

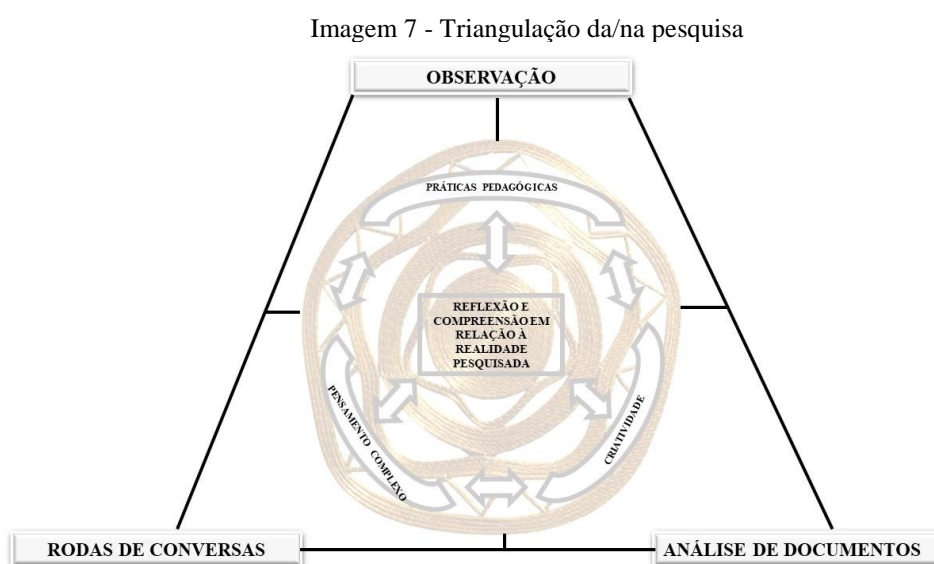
Portanto, quando a valoração esteve, predominantemente, entre os conceitos “A” e “B” e, por intermédio de triangulação, os dados foram comprovados, reconhece-se a instituição e/ou práticas pedagógicas como criativas.

Ressalta-se que, considerando que a pesquisa abordará as práticas pedagógicas sob o olhar da epistemologia do pensamento complexo e da criatividade, em uma escola pública municipal de Palmas (TO). Ao referencial teórico, foram entrecidos os dados decorrentes da observação direta; os alcançados por intermédio de Análise de Conteúdo, na perspectiva temática, advindos das rodas de conversas; e do VADECRIE, com vistas à potencialização da pesquisa.

4.1.5 Triangulação dos dados

A partir de reflexões e compreensão em relação à realidade pesquisada, práticas pedagógicas, epistemologia do pensamento complexo e criatividade enovelaram-se em momentos de observações, rodas de conversas e análises de documentos. Deste movimento, emergiu a presente dissertação.

Sendo assim, a figura abaixo visa contribuir com a compreensão da referida triangulação.



Como já mencionado, na intenção de correlacionar os dados, um enovelar consoante a uma Mandala, artesanalmente feita de Capim dourado - planta típica do Tocantins -, objetivou favorecer a descrição do que fora encontrado.

5 CARACTERIZANDO A ESCOLA ESTUDADA

Compreende-se, sobretudo a partir dos saberes escolhidos como epistemológicos a esta pesquisa, que a mesma não pode estar distante da realidade investigada, ou como diria o próprio Edgar Morin: diagnosticada.

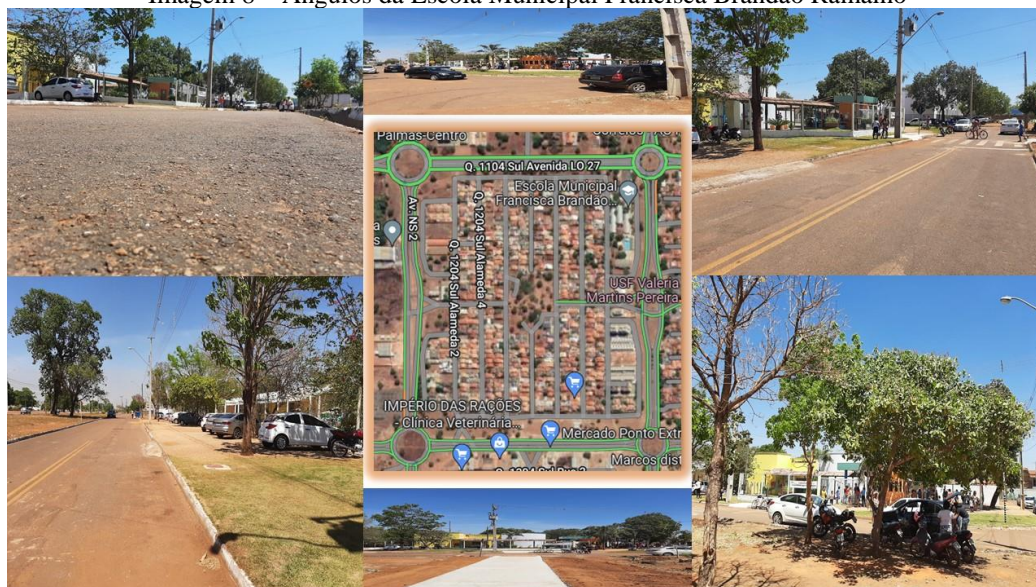
Assim sendo, ao contribuir com a produção de conhecimento, busca-se trazer informações que poderão tornar a pesquisa mais fácil de ser compreendida. Por isso, buscar-se-á apresentar as características do local em que a pesquisa se tornou possível.

5.1 Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho

A Escola Pública Municipal Francisca Brandão Ramalho está situada na Quadra 1204 Sul na área pública municipal (APM) 05 e lote 01. Foi construída em 2008, na gestão do primeiro mandato do prefeito Raul Jesus de Lustosa Filho, vinculado ao Partido dos Trabalhadores (PT).

Na imagem abaixo, consoante às suas diversas dimensões e possibilidades de ser percebida pela humanidade, a escola é imageticamente apresentada.

Imagem 8 – Ângulos da Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho



Fonte: O autor

A escola recebeu esse nome em homenagem a uma professora que trabalhava na Escola Municipal Antônio Carlos Jobim desde o ano de 1998. Como era muito conhecida e

querida pela comunidade, após seu falecimento em 2006, provocado por acidente automobilístico, a gestão pública municipal decidiu homenageá-la dando seu nome à escola.

Sendo assim, a Unidade de Ensino foi inaugurada no dia 04 de junho de 2008, conforme Lei de Criação Nº 1.552 de 11 de junho de 2008. Inicialmente, funcionou como anexo da Escola Municipal Antônio Carlos Jobim. Ainda no mesmo ano, tornou-se independente e, a partir de agosto de 2008, passou a ofertar turmas de ensino fundamental, nas séries iniciais do 1º ano ao 5º ano.

Em seu percurso histórico, foram gestores(as) da instituição:

- 🌈 Denise Guimarães Aguiar Nunes – julho de 2008 a agosto de 2010.
- 🌈 Francisco Ribeiro de Sousa – agosto de 2010 a janeiro de 2012.
- 🌈 Zeliana Correia de Oliveira – (eleita) – janeiro de 2012 a janeiro de 2014.
- 🌈 José Ribamar Farias - janeiro de 2014 a janeiro de 2019.
- 🌈 Fátima Aparecida Borges Alves - janeiro de 2019 a setembro de 2019.
- 🌈 Lucas Gomes de Lima – 24 de setembro de 2019 a 12 de julho de 2020.
- 🌈 Maria da Conceição Lopes Santana – 13 de julho de 2020 a 05 de novembro de 2021

Os(as) primeiros(as) alunos(as) matriculados na escola foram:

- 🌈 Ana Beatriz Carvalho Cardoso - 1ª série
- 🌈 Edwardes Júnior Lima Gomes - 3ª série,

No total, na escola há 77 profissionais nas diversas áreas. Sua estrutura física, em decorrência da necessidade, vem passando por algumas alterações. Inicialmente, quando a escola foi inaugurada, havia sete salas de aula; piscina semiolímpica descoberta; biblioteca; cozinha; refeitório; banheiros; bloco administrativo. Posteriormente, novas salas, quadra coberta e cobertura parcial da piscina foram construídas. Tempos depois, sem necessidade de ampliação, a escola agregou o Centro de Educação Inclusiva (CEI)¹⁰ que atende toda a

¹⁰ O Centro de Educação Inclusiva é uma proposta da prefeitura municipal de Palmas, que, no espaço da Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho, mantém equipe multifuncional para atendimento à população com deficiência.

comunidade palmense. Mesmo com as construções e adequações, a escola permanece com um espaço muito amplo, contendo ainda muita natureza.

De acordo com o P.P.P. (2021), a localização privilegiada da escola, estando na entrada da quadra, possibilita o acesso e sua identificação, pois o nome da escola aparece na fachada do bloco administrativo e parte externa do muro, podendo ser avistados da Avenida Norte Sul (NS) numeral 10, vias que ligam Palmas (TO) aos seus extremos.

Atualmente, a escola atende 696 crianças. Dentre elas, 185 são pessoas com deficiência (PCD). Essas, além das aulas nas salas regulares, participam de aulas na sala de recursos multifuncionais, podendo também ser atendidas no CEI. Somente o CEI, atualmente atende 132 alunos da rede municipal e privada.

O atual gestor é o professor Odenilson Pereira de Souza, formado em Letras (Licenciatura plena em Inglês e Literatura de Língua Inglesa), Bacharel em Enfermagem, Especialista em Gestão Escolar e Gestão Educacional e Metodologia do ensino de Ciências Naturais, Matemática e Ciências, tendo assumido a instituição em cinco de novembro de 2021.

De acordo com o P.P.P (2021, p. 13), “o perfil sócio econômico da comunidade é bem diversificado”. As crianças matriculadas na unidade, em sua maior parte, são oriundas das comunidades das quadras 1.104 Sul, 1.106 sul, 1.204 Sul, 1.206 Sul, 1.304 Sul, 1.306 Sul, alguns da 1.203 Sul e um número pequeno de outras regiões da cidade.

Outro dado importante é que “a maioria dos alunos conta com o acompanhamento das famílias que são participativas e demonstram interesse pelo sucesso de seus filhos”. (P.P.P, 2021, p. 13).

As crianças matriculadas na escola possuem em média de seis a nove anos de idade. Atualmente, a escola atende crianças do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental. Em relação à aprovação, é mencionado no P.P.P. (2021, p. 13) que se findou o “ano de 2019 com 100% de aprovação, considerando a progressão continuada (aprovação assistida, de acordo com Portaria nº da SEMED) e 0% de evasão”.

A composição da Associação Comunidade Escola (ACE) é feita por membros da Unidade Escolar e representantes das famílias, canal que possibilita manter diálogo contínuo e promover de forma democrática a integração entre a comunidade e a instituição de ensino.

Todos(as) profissionais da Unidade Escolar são vinculados(as) à SEMED e, na grande maioria, os(as) docentes são profissionais de carreira com formação na área educacional. Alguns têm vínculo temporário.

No que diz respeito à participação da comunidade, “as famílias mantêm relacionamento de parceria, demonstram grande confiança e na maioria das vezes expressa muita cordialidade, com presença constante no dia a dia da escola e também nos eventos organizados pela equipe escolar” (P.P.P., 2021, p. 13).

5.1.1 Dados institucionais

Quadro 10 - Dados institucionais

| | |
|---------------------------------|--|
| Nome | Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho |
| Endereço | Quadra 1.204 Al. 01, APM 05, Plano Diretor Sul, Palmas - TO, CEP 77019-530 |
| E-mail | escfranciscabrandao@semed.palmas.to.gov.br |
| Telefone | (63) 3214-6373; (63) 3217-1062 |
| Número do INEP | 17079810 |
| Site | Não possui |
| Facebook | Não Possui |
| Instagram | @escolafranciscabrandao |
| Órgão mantenedor | Prefeitura Municipal de Palmas – TO Secretaria Municipal de Educação |
| Horário de funcionamento | |
| Matutino | 7h30 às 11h30 |
| Vespertino | 13h30 às 17h30 |

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2021)

Em relação aos recursos financeiros, a escola é mantida com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), do repasse de recursos realizados pela SEMED, repasse conhecido como “gestão” e do Programa Dinheiro Direto da Escola (PDDE) para as despesas com aquisição de bens de capital e custeio destinados à manutenção. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) destina-se à aquisição de merenda escolar.

Ainda em relação aos recursos financeiros, anualmente a escola realiza eventos para obter fundos extras que ajudam na realização de festividades com alunos e servidores em geral, sendo investidos também na melhoria das atividades realizadas, no apoio a projetos e na aquisição de bens para a escola.

Enquanto órgão de representação comunitária, que objetiva garantir ações democráticas para toda a comunidade escolar e local, a escola dispõe do Conselho Escolar, o

qual “tem sua atuação através da ACE, garantindo a participação de todos os segmentos na gestão da escola, em todos os setores, perpassando pela parte administrativa, pedagógica e financeira com representação das famílias” (P.P.P., 2021, p. 14).

5.2 Concepção pedagógica da Escola

De acordo com o P.P.P. (2021), a concepção pedagógica da escola está posta da seguinte maneira:

Quadro 11 - Concepção pedagógica da escola

| | |
|--|--|
| MISSÃO | Promover educação significativa no processo de ensino e aprendizagem para contribuir com a formação de cidadãos críticos, conscientes e transformadores considerando os aspectos cognitivo, social e afetivo. |
| VISÃO | Ser uma escola de referência para o Município de Palmas, reconhecida como instituição de educação que concretiza o processo de ensino e aprendizagem de acordo com as diretrizes da BNCC para as séries ofertadas na Unidade Escolar, com qualidade, ética e comprometimento. |
| PRINCÍPIOS | Solidariedade; Consciência ambiental; Respeito à pluralidade; Consciência política; Responsabilidade. |
| PRINCÍPIOS DE ENSINO (Artigo 3º da lei nº 9394/96) | Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar etc; Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; Respeito à liberdade e apreço à tolerância; Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; Valorização do profissional da educação escolar; Gestão democrática do ensino público; Garantia de padrão de qualidade; Valorização da experiência extraescolar; Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais |

Fonte: Projeto Político Pedagógico 2021

5.3 Projetos existentes na escola

A rede pública municipal de ensino de Palmas (TO) mantém e/ou idealiza projetos anuais que devem ser executados pelas unidades escolares. Para além, a escola em questão dispõe de vários outros projetos advindos da autoria dos(as) próprios(as) professores(as), no contexto das turmas em que atuam, ou ainda coletivamente, na perspectiva institucional. O institucional é pensado e executado de maneira transversal, alcançando todas as disciplinas. Os autorais, exceto o existente na biblioteca, ficam atrelados à turma onde o(a) autor(a) atua.

No quadro abaixo, constam os projetos existentes e executados no ano letivo 2022.

Quadro 12 - Projetos existentes e em funcionamento na escola (2022)

| PROJETO | SÍNTESE | PERÍODO |
|--|--|--|
| Jogo das maravilhas (3º ano) | Projeto de apoio a aprendizagem. As turmas são divididas em grupos (cores) de acordo com nível de leitura e escrita. São realizadas atividades específicas para cada nível e desafios a cada mês possibilitando a mudança de um grupo para o outro de acordo com a evolução da criança. Ao final de cada bimestre as crianças recebem um mapa atualizado do jogo onde podem acompanhar sua evolução. | Anual (Autorial) |
| Mercadinho do incentivo (3º ano) | Projeto que visa trabalhar a organização dos estudos, sistema monetário, cálculo mental e educação financeira. As crianças recebem um valor semanal de acordo com o cumprimento de 5 itens especificados: leitura, escrita, atividade de casa, atividade de sala e comportamento. Ao final do mês usam o dinheiro para comprar mercadorias diversas no mercadinho (brinquedos). | Anual (Autorial) |
| HQ (3º ano) | O projeto envolve a produção de histórias em quadrinhos. As crianças aprendem os elementos principais da produção de uma História em quadrinhos (HQ), sendo: diagramação, onomatopeias, uso dos balões e fontes etc. Assim, aprendem a elaborar o roteiro, situação que ajuda na organização da escrita dos textos futuros. As histórias produzidas pela turma serão reunidas e encadernadas em formato de um livro. | Anual (Autorial) |
| Festival para ser criança (Todas as turmas) | O projeto objetiva articular os diversos conteúdos programáticos, por intermédio da promoção de eventos em contextos lúdicos em que se valoriza o brincar junto ao invés do competir contra. Nesse contexto, o erro não é visto como algo proibido, mas é contextualizado enquanto pertencente ao processo ensino aprendizagem. Quando da realização das duas edições anuais, todas as crianças da escola participam juntas, estando organizadas em grupos, identificados por cores. | Anual (Institucionalizado) ¹¹ |
| Brincando também se aprende! (Matemática) (2º ano) | O projeto objetiva: oferecer às crianças atividades diversificadas que minimizem o fracasso escolar, melhorando sua autoestima; estimular o potencial lúdico das crianças através do desenvolvimento de atividades com brincadeiras; oferecer inúmeras dinâmicas que possibilitem aprender de forma criativa e prazerosa; promover a sociabilidade através de jogos e | Anual (Autorial) |

¹¹ Projeto que, após sua apresentação e primeiras edições, foi incorporado à rotina da escola tornando-se institucional.

| | | |
|---------------------------------------|--|------------------|
| | brincadeiras, possibilitando que os participantes procurem soluções para os conflitos interpessoais durante as atividades; valorizar o jogo como metodologia inovadora para melhorar o aproveitamento dos participantes em atividades de animação e integração promovendo o ensino aprendizagem. | |
| Asas da imaginação (Biblioteca) | O projeto tem por objetivo incentivar a prática prazerosa da leitura, promover a liberdade de expressão, deixar fluir a imaginação, a criatividade dos (as) alunos (as). Para além, objetiva contribuir diretamente com a formação do caráter, da personalidade, da ética, dos valores morais e sociais, por intermédio da contação de histórias, incentivando o hábito da leitura com vistas a despertar a imaginação e o prazer em ler, bem como o raciocínio lógico, a oralidade e a sequência de ideias. | Anual (Autorial) |
| Pequenos leitores: grandes escritores | O projeto objetiva: despertar o prazer da leitura e da escrita, aguçando o potencial cognitivo e criativo das crianças; promover o desenvolvimento do vocabulário, favorecendo a estabilização de formas ortográficas; possibilitar o acesso aos diversos tipos de leitura na escola, buscando efetivar enquanto processo a leitura e a escrita; estimular o desejo de novas leituras; possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação; possibilitar produções orais, escritas e em outras linguagens; proporcionar ao indivíduo através da leitura e da escrita, a oportunidade de alargamento dos horizontes e culturas. | Anual (Autorial) |

Fonte: O autor

Mesmo que a escola, pelo que consta no P.P.P., não assuma a postura de trabalhar no contexto da pedagogia de projetos, eles são muito presentes nela.

5.4 Características dos(as) participantes da amostra

A amostra participante da pesquisa possui diversidade de características e formações. Predominantemente, é composta por professoras. Dentre todos(as), 55,56 % se declara casado(a) e, 77,78 % tem filhos(as). O quadro abaixo apresenta outras características.

Quadro 13 - Características da amostra participante

| | FORMAÇÃO | IDADE | NATURALIDADE | TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO E NA ESCOLA |
|---|------------------------------------|-------|--------------|--|
| 1 | Licenciatura em pedagogia e normal | 47 | Colmeia (TO) | Educação |

| | | | | |
|---|--|----|---------------------------|--------------------|
| | superior. Especializações em: Gestão escolar; Gestão Pública; Docência na educação infantil e anos iniciais; Supervisão e Orientação escolar. | | | Mais de 16 anos |
| | | | | Escola |
| | | | | 12 anos |
| 2 | Graduação em Pedagogia. Especializações: Arte e Educação e Neuroeducação. | 44 | Rio de Janeiro (RJ) | Educação |
| | | | | Entre 11 e 15 anos |
| | | | | Escola |
| | | | | 10 anos |
| 3 | Licenciatura em Normal Superior e Pedagogia. Especialização em: Supervisão e Orientação Educacional; Docência do Ensino Superior; Cursando Direito. | 39 | Peixe (TO) | Educação |
| | | | | Mais de 16 anos |
| | | | | Escola |
| | | | | 13 anos |
| 4 | Licenciatura em Educação Física. Especialização em Educação Física Escolar. | 36 | Minaçu (GO) | Educação |
| | | | | Entre 11 e 15 anos |
| | | | | Escola |
| | | | | 10 anos |
| 5 | Licenciatura em Pedagogia. Especialização em Arte. | 54 | São Miguel do Tapuío (PI) | Educação |
| | | | | Mais de 16 anos |
| | | | | Escola |
| | | | | 7 anos |
| 6 | Licenciatura em Pedagogia. Especialização em Educação Infantil. | 37 | Paraíso (TO) | Educação |
| | | | | Entre 11 e 15 anos |
| | | | | Escola |
| | | | | Entre 9 e 10 anos |
| 7 | Licenciatura em Pedagogia. Especialização em Educação e Desigualdade Social. | 47 | Araguacema (TO) | Educação |
| | | | | Mais de 16 anos |
| | | | | Escola |
| | | | | 14 anos |
| 8 | Licenciatura em Pedagogia. Especialização em Gestão Escolar. | 51 | Poção da Pedras (MA) | Educação |
| | | | | Mais de 16 anos |
| | | | | Escola |
| | | | | 11 anos |
| 9 | Licenciada em Pedagogia. Especializações em: Língua Brasileira de Sinais; Educação Especial e Inclusão; Neuropsicopedagogia; Análise do Comportamento Aplicado ao Autismo – ABA. | 48 | Coração de Jesus (MG) | Educação |
| | | | | 22 |
| | | | | Escola |
| | | | | 6 |









Fonte: O autor

Ademais às informações acima, os(as) participantes foram convidados(as) a manifestarem-se em relação à: “Pensando em: Educação / Infância / Prática Pedagógica / Sensibilidade / Fragmentação / Brincar, em uma palavra ou frase, diga o que pensa em relação a estas palavras”.

No quadro abaixo, constam as respostas. Como possível perceber, a grande maioria das palavras sugeridas vinculam-se as dimensões lúdicas. Percursos vital, descobertas, práticas pedagógicas, inter-relação de sentimentos e liberdade também foram mencionadas. Todas

relacionam-se à humanidade. Mesmo a palavra “fragmentação” fazendo parte do enunciado do exercício solicitado, ela não compôs as expressões sugeridas.

Quadro 14 - Contribuições dos(as) participantes

| PENSANDO EM: EDUCAÇÃO / INFÂNCIA / PRÁTICA PEDAGÓGICA / SENSIBILIDADE / FRAGMENTAÇÃO / BRINCAR, EM UMA PALAVRA OU FRASE, DIGA O QUE PENSA EM RELAÇÃO A ESTAS PALAVRAS | |
|--|---|
|  | Alegria; |
|  | Fases da vida do indivíduo; |
|  | Aprendizagem divertida; |
|  | Desenvolvimento e descobertas; |
|  | Todas fazem parte da profissão de professores; |
|  | Na Educação, durante a infância o aprendizado se torna muito mais eficaz quando as brincadeiras estão inseridas nas práticas pedagógicas; |
|  | Educar é acima de tudo a inter-relação entre os sentimentos, os afetos e a construção do conhecimento; |
|  | A Educação liberta. |

Fonte: O autor

Destacamos que, ante as participações, pôde-se perceber que os (as) compositores(as) da amostra são abertos(as) a descobertas, situação muito importante à humanidade, considerando que em linhas gerais é possível notar processos humanos que se desdobram em racionalizações.

Nesse contexto, reforça-se a complexidade. Ou seja, uma “nova racionalidade só pode ser complexa, pois se baseia na relação indissolúvel e permanente, ao mesmo tempo complementar, concorrente e antagônica, entre a racionalidade e irracionalidade” (MORIN, 2020, p. 134).

6 A BRINCADEIRA EM CURSO: RESULTADOS E DISCUSSÃO

“Se quer compreender o que lhe parece, tente decifrar o que está por trás da aparência”
(FAZENDA, 2003, p. 11)

Em um intervalo de 60 dias, de segunda a sexta-feira, preferencialmente das 07h30min às 11h30min, as observações diretas ocorreram.

A partir da experiência decorrente dos 17 anos de sala de aula e dos 60 dias imerso, enquanto pesquisador na rotina de funcionamento da escola pesquisada, a pesquisa trilhou por diversas vias.

Partindo do princípio de que o todo é hologramático, intentamos que dimensões teóricas/empíricas caminhassem, nesta pesquisa, da maneira como são e deveriam ser mantidas: indissociáveis. Este intencional anúncio da necessidade de uma percepção hologramática do todo dialoga com questões contemporâneas onde, naturalmente, a educação escolar se faz presente, sendo recursivamente importante a esta sociedade em que está enovelada.

Assim sendo, destacamos que, antes da aventura reservada a esta seção, a qual será apresentada por intermédio dos pontos que se interconectam, traremos uma passagem presente no livro “*Partir da Infância: diálogos sobre educação*”, em que Paulo Freire dialoga com Sérgio Guimarães, por considerarmos que ela representa muito do que percebemos e compreendemos.

O professor primário nem sempre está colocado numa perspectiva que é a do educador que pensa os problemas da educação; ele é muito mais um operário do dia a dia da escola, em que os problemas de nota, de disciplina, de organização escolar, de planos de aula, é que vem em primeiro plano. Então, como é que um professor – que nem sempre tem um melhor preparo, em termos de concepção política da sua função – pode estar à altura do seu papel, num contexto onde o que se espera da escola é exatamente a “transmissão de conhecimentos” mais ou menos inertes, veiculados de forma disfarçada ou desbragadamente autoritária? (GUIMARÃES apud FREIRE, 2020, p. 60).


Refletindo em relação à provocativa exposta acima, a qual, na mesma medida em que concordamos, compreendemos a intenção em problematizá-la, incursionaremos nas análises, resultados e discussão que foram possíveis a esta pesquisa.

Destacamos também que, no percurso do mestrado, ao ser reconhecida a importância da existência de matrizes epistemológicas, durante as análises de documentos que se enovelam ao labor docente e, em desdobramento, nas práticas pedagógicas existentes na escola pesquisada, houve um esforço investigativo, no intuito de perceber como tais matrizes estão constituídas. Isto, pois, vivendo em contextos embebidos por intencionalidades diversas,

nos posicionaremos, amparados pela epistemologia do pensamento complexo em Morin e criatividade em Torre, por acreditarmos que a religação dos saberes é fundamental à humanidade.

Com vistas a favorecer as discussões nas rodas de conversas, a amostra participante foi constituída de maneira homogênea (docentes), compreendendo que qualquer discussão precisa assegurar condição de posicionamentos. Por isso, mesmo que tenha ocorrido divergentes apontamentos em relação às diversas dimensões da escola, limitar-nos-emos em apresentar apenas aqueles onde os assuntos eram possíveis de serem amplamente debatidos.

Assim, assuntos que alcançavam dimensões como coordenação, supervisão e ou gestão, embora presentes nas rodas de conversas e importantes ao todo, estarão, neste momento da pesquisa, suprimidos, dada a presença de somente professores(as) em sala de aula. Nesse sentido, consideramos que esse possa ser um dos limites desta pesquisa, na mesma proporção que, mais adiante, posicionar-nos-emos, de maneira sugestiva, em relação a esse contexto.

 Gente, essa estratégia do diálogo, em sala de aula está sendo bem trabalhado. (Em discussão) Sim, mas isso não se relaciona com a prática pedagógica. Gente tá difícil na nossa escola (RC1, 2022, p.8)

Acreditamos que outras rodas de conversas, inclusive mais amplas, poderão ou deverão ocorrer, em outros momentos, envolvendo todas as dimensões da escola com seus/suas devidos(as) representantes.

Compreendendo ser importante, abaixo serão (re)apresentados os conceitos que fortaleceram a pesquisa, sobretudo no contexto das análises, resultados e discussão.

Para tanto, expomos o seguinte quadro conceitual:

Quadro 15 - Conceitos que fortalecem a pesquisa


| TERMO | CONCEITO | AUTOR (A) |
|-----------------------|---|------------------------------------|
| CAPACIDADE PERCEPTIVA | Portal de nossa humanidade. | Maria Cândida Moraes (2008) |
| CRIATIVIDADE | Bem social. | Saturnino de Lá Torre (2012) |
| CRIATIVIDADE COLETIVA | Amplitude e coletividade das experiências. | Vigotski (2014) |
| EDUCAÇÃO | Ontologicamente a educação é um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam a vida dos sujeitos, de modo amplo, difuso e | Maria Amélia Santoro Franco (2016) |

| | | |
|--------------------------------------|---|------------------------------------|
| | imprevisível | |
| INFÂNCIA | Experiência imprevisível e inesperada. | Valter Kohan (2010) |
| OPERADOR COGNITIVO: DIALÓGICO | Condição favorável à percepção da necessidade de articular o que é antagônico – indissociável. | Maria Cândida Moraes (2008) |
| OPERADOR COGNITIVO: HOLOGRAMÁTICO | Condição favorável à percepção da necessidade de ultrapassar o reducionismo que não consegue enxergar a dinâmica do todo. | Maria Cândida Moraes (2008) |
| OPERADOR COGNITIVO: RECURSIVO | Condição favorável à percepção do revelar de que os produtos e efeitos são ao mesmo tempo produtores e causadores. | Maria Cândida Moraes (2008) |
| EPISTEMOLOGIA DO PENSAMENTO COMPLEXO | Caminho de superação de particionamentos e potencialização do ser, que se faz social. | Edgar Morin (2015) |
| PRÁTICA PEDAGÓGICA | Práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. | Maria Amélia Santoro Franco (2016) |

Fonte: O autor

Para além dos conceitos expostos no quadro acima, destacamos que utilizaremos a terminologia eufórica, para nos referirmos a como as crianças, durante as observações, se posicionavam no decorrer da maioria das aulas.

Ressaltamos que essa maneira de anunciarmos a referida participação tornou-se possível a partir da postura da maioria dos(as) professores(as). Ou seja, essa maneira eufórica de compreendermos as ações e atitudes das crianças tornou-se perceptível a partir de como os(as) professores(as) as compreendem.

-  Eu falo a questão da indisciplina, crianças de 6 e 7 anos tem indisciplina. E o que é indisciplina? (Em discussão) Porque você falando que não tem tanto, mas a orientação informou para a gente que o número de alunos com indisciplina, é muito alto, mas o que é indisciplina? (Em discussão) Eu tenho um aluno que foi colocado com indisciplina. A pessoa chegou e falou para mim, olha, eu coloquei fulano como indisciplinado. Eu não concordo, mas respeito a sua opinião. (Em discussão) Não é que eu não estou na sala com você, eu estou. Mas no meu momento com ela, não é indisciplina. Só é inquieto. Indisciplina, é o aluno que bate, que não sabe respeitar o outro. Que rasga o caderno do outro, que risca o caderno do outro. Rasgar o dele é uma coisa, mas ele fazer isso com o colega já se torna falta de respeito, não é?

Indisciplina é aquela criança que não quer seguir a regra; rotina. Vai para o refeitório, ele não consegue sentar para comer, ele fica correndo, ele não volta para a sala, entendeu? Vai no parquinho, não volta para a sala também. Tem que ir alguém lá voltar sozinho para pegar, entendeu? (RC2, 2022, p. 4).

Destacamos que, conforme o dicionário Aurélio, euforia significa: “estado de quem apresenta uma alegria” (AURÉLIO, 2022). A alegria é algo muito importante à nossa humanidade e, em uma escola em que existem crianças de seis a oito anos, ela precisa constantemente estar presente.

Como já identificado, todos(as) os(as) participantes são licenciados(as) e possuem pós-graduação. Atuantes na educação por no mínimo 11 anos, tendo alguns com mais de duas décadas de atuação, estão, minimamente, há seis anos em sala de aula na escola. Com isso, todos(as) demonstram conhecer bem o dia a dia escolar.

Em relação às formações, nota-se que todos(as) possuem um considerável acúmulo de conhecimento na dimensão teórica que se entrelaça ao tempo de atuação profissional (dimensão empírica). Para além, dentre a amostra, há o reconhecimento da importância do Conselho Escolar; Conselho Municipal de Educação; Associação Comunidade Escola; Sindicato classista, por exemplo. Destaca-se que alguns(algumas) professores(as) participantes, inclusive, atuam ou já atuaram diretamente em algumas das instâncias mencionadas.

Quando provocados(as) a manifestarem-se por intermédio da elaboração de uma única frase que represente: educação / infância / prática pedagógica / sensibilidade / fragmentação / brincar, as devolutivas confirmam o que se presenciou durante as observações das aulas, bem como na realização das rodas de conversas. Das oito considerações devolvidas, o termo alegria se faz, diretamente, presente em quatro delas. Nesse contexto, compreendendo que euforia e alegria se equivalem, usaremos o termo euforia sempre que necessário.

Dimensões profissionais, de desenvolvimento individual, de descobertas, de inter-relação entre os sentimentos, os afetos e a construção do conhecimento e de liberdade, também compuseram as considerações ofertadas. Esses apontamentos também foram evidenciados nas observações das aulas e/ou rodas de conversas.

Ressaltamos que todos(as) os(as) envolvidos(as) com a pesquisa estiveram, sempre, prontamente dispostos(as) a contribuir com ela, situação que confirma e fortalece a maneira como atuam profissionalmente na escola e potencializa, grandemente, a pesquisa.

Também por isso, e reforçando a questão da racionalidade aberta, tratada, em especial, por Morin em seu livro *A aventura de O Método* e para uma racionalidade aberta

(2020), entre os tópicos compositores desta seção, será sempre inserido um questionamento (reflexivo). O referido objetivará um entrelaçar da epistemologia do pensamento complexo e da criatividade, com a realidade encontrada a partir da pesquisa, com vistas a potencializar ambas dimensões. Não obstante, ressalta-se a intenção em manter a aproximação dos sujeitos com o contexto da pesquisa.

Mantendo vivo esse considerado diálogo, em contribuição à reflexão, far-se-á presente intencionais considerações sintetizadas com vistas a contribuir, recursivamente, com estudos futuros, bem como com a própria escola pesquisada. Entendemos que a pesquisa, a partir de nossa humanidade, precisa manter-se em movimento, sendo sempre íntima ao local e sujeitos pesquisados(as).

6.1 Projeto Político Pedagógico

Em relação ao P.P.P., o documento analisado refere-se ao ano de 2021. Sendo a versão mais atualizada e disponível na escola à época da observação direta. Em tempo, destacamos que a Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho passou por quatro trocas de gestores(as) nos últimos três anos.

Ao analisarmos o P.P.P., logo no início encontra-se que a escola tem como função “respeitar e valorizar os alunos e famílias” [...] “a escola desenvolve um trabalho com pressupostos de ser referência em educação nos aspectos: cognitivo, sociais e afetivos” (P.P.P., 2021, p. 5).

Assim como no DCT e BNCC, o P.P.P. traz a questão da educação integral. Nesse contexto, o documento almeja contribuir com o crescimento saudável em cada etapa da vida, visando a formação de adultos com dignidade, identidade e preparados para a vida em sociedade (P.P.P., 2021).

Há um interessante destaque no P.P.P. em que diz que a escola é arborizada e que muitas famílias matriculam seus filhos nela devido a esse ambiente, bem como ao seu projeto arquitetônico (idem).

Do ponto de vista estrutural, o P.P.P. se apresenta departamentalizado. Ou seja, no item 4, “Departamentos da Escola”, há sub tópicos, sendo: diretoria; secretaria; supervisão pedagógica; orientação educacional; coordenação administrativa e financeira; biblioteca; laboratório de informática; coordenação de apoio; cantina; limpeza; vigilância e Centro de Educação Inclusiva.

Essa forma organizacional de elaborar o P.P.P., embora possa ser interessante, traz, em nossa maneira de ver, a necessidade de deixar em evidência como se dão as conexões entre os diversos departamentos. No entanto, em nossa análise, não percebemos, ao menos, intenções de conexões no contexto do referido item. Pelo contrário, há um esmiuçar em departamentos que transparece explicar o funcionamento somente das partes, que acaba distanciando-se da visão de um todo. A “divisão pormenorizada, hierarquizada verticalmente, com ênfase na organização e pragmático” (PADILHA, 2017, p. 68) é uma concepção clássica de planejamento, sendo herança de teorias administrativas.

Em relação ao segmento onde a escola atua (ensino fundamental), é dito no P.P.P. (2021) que: “no corrente ano, a escola conta com turmas de 1.º ao 4.º ano, séries compreendidas no conceito de Escola da Infância”. Entretanto, não há explicação do que venha a ser esse conceito. Tampouco é trazido, em todo o documento, o conceito de infância, mesmo a escola atendendo crianças de seis a nove anos, no ano de 2021. Durante a observação *in loco* (2022), a escola ofertava turmas do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental.

Acreditamos e defendemos que um fornecer de informações que almeje tornar-se conhecimentos à comunidade escolar, nesse contexto, por intermédio de conceitos fundantes, pode desdobrar-se em um melhor funcionamento da escola. Situação que contribuirá com o melhor desenvolvimento daqueles(as) que se relacionam com ela.

No que diz respeito à proposta pedagógica, encontra-se: “a proposta pedagógica discutida e acordada pela comunidade escolar com base nas teorias sócio interacionistas (Piaget e Vygotsky)”. Havendo posicionamentos distintos entre as teorias propostas pelos dois autores citados, compreendemos ser necessário apresentar, minimamente, o que cada um defende, bem como a forma que eles podem dialogar com vistas a contribuir com o funcionamento pedagógico da escola e com a comunidade escolar.

Também é citado que a “aprendizagem significativa (David Ausubel) enfoca como método a psicogênese da língua escrita (Emília Ferreiro) e a metodologia da problematização (Arco de Maguerez e Paulo Freire)” (P.P.P., 2021, p.12).

Durante a realização das rodas de conversas, o P.P.P. foi um dos temas geradores apresentados e discutidos pelos(as) participantes. O referido termo movimentou as conversas, trazendo importantes percepções dos(as) partícipes.

🗨 Às vezes você está fazendo algo, e essa atividade não tem nada a ver com sua escola e ou com seu PPP. (Em discussão) Estes dias foi pensado essa questão de se discutir os teóricos que estão presentes no PPP. (Esclarecimento) Essa questão da reunião

avançou? (Em discussão) Não, ficou nisso mesmo. Falaram até de ter formação. (Em discussão) Foi pensado para os sábados letivos, mas ainda não ocorreu. A proposta é para ser discutido o referencial teórico que embasa nosso PPP, e se aprofundar nas teorias. (Em discussão) Já teve uma situação que passei, que felizmente deu certo. Atendi uma mãe, que a primeira coisa que ela me perguntou foi qual era a proposta da escola. Então, realmente precisamos estar atentos ao PPP (RC1, 2022, p. 13).

Nesse contexto e valendo-se da importância das referências adotadas, acreditamos que trazer aprofundamentos em relação a cada uma das teorias escolhidas e anunciadas favorece a compreensão da coletividade em relação ao trabalho pedagógico que a escola oferta. Importa destacar que o P.P.P. não é um documento destinado apenas ao corpo docente, mas sim a toda a comunidade que venha de alguma maneira a se relacionar com a escola.

Assim, reportamo-nos à Padilha (2017) quando traz a questão de se planejar na coletividade e reconhecer que os fenômenos são entrelaçados.

O planejamento dialógico é um tipo de planejamento participativo, mas se diferencia deste por uma característica bem marcante, que se refere à criação de mecanismos que viabilizem as consolidações tiradas dos níveis “inferiores” do sistema educacional, com o objetivo de garantir que as decisões tomadas, por exemplo, nas escolas, possam ser apresentadas e defendidas por representantes daquele nível, no nível imediatamente “superior”. [...] Além disso, esse tipo de planejamento não dicotomiza a dimensão pedagógica da dimensão administrativa, nem subordina uma à outra (p. 80).

Sendo a escola um local coletivo, que preza pela valorização da pluralidade, torna-se indispensável pensar estratégias de conseguir valorizar as relações, interesses e necessidades, por vezes, particulares às diversas dimensões.

Em relação à avaliação escolar, o P.P.P. traz que:

a avaliação da prática pedagógica deve ser um processo contínuo. Desde o primeiro momento de ensino e aprendizagem, já é possível fazer uma investigação e buscar possíveis soluções para as dificuldades encontradas, etapa contemplada no planejamento e executada durante todo o período letivo (P.P.P., 2021, p. 13).

Quando tratado da questão do conhecimento, o P.P.P. traz as seguintes áreas do Conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

Na especificidade dos componentes curriculares, o P.P.P. apresenta importantes apontamentos em relação ao que será considerado na avaliação. No entanto, tais apontamentos restringem-se apenas às disciplinas: Arte, Educação Física e Ensino Religioso. Nelas, serão consideradas as especificidades das mesmas, sendo:

avaliadas de acordo com o trabalho desenvolvido no bimestre e de forma contínua, assim serão valorizados: experiências artísticas, culturais e de movimento corporal, percepção, criatividade, apreciação, produção, interação/integração, cooperação, organização temporal e espacial, princípios da ética universal, solidariedade e convivência social (P.P.P., 2021, p. 14).

Defendemos um procedimento avaliativo que consiga alcançar a integralidade do ser. As dimensões avaliativas direcionadas à Arte, Educação Física e Ensino Religioso poderiam abraçar as demais disciplinas. Sobretudo pelo que consta no P.P.P. (2021), sendo: “experiências artísticas, culturais e de movimento corporal, percepção, criatividade, apreciação, produção, interação/integração, cooperação, organização temporal e espacial, princípios da ética universal, solidariedade e convivência social”. Essas dimensões da avaliação não são específicas a determinadas disciplinas, por isso compreendemos que deveriam ser ampliadas às demais.

Em relação ao Conselho de Classe, é dito que ele almeja “identificar problemas, registrar situações e tomar decisões, interpretar dados e índices de modo a agir estrategicamente sobre eles” (P.P.P., 2021, p. 14).

Assim, acreditamos que o Conselho de Classe não deva apenas identificar problemas (falhas) no fazer pedagógico, mas, sobretudo, propor medidas e/ou soluções, em tempo hábil, para superar as dificuldades que possam interferir no processo de ensino aprendizagem.

Da maneira como exposto, a avaliação centra-se em situações compreendidas como problemas e/ou que precisam ser solucionadas. Com isso, alunos(as) que estejam porventura acima da média, considerada pela rede pública municipal, poderão acabar não sendo considerados(as) nas discussões do referido Conselho, correndo risco de serem distanciados(as) das discussões envolvidas no processo ensino aprendizagem.

Uma ação tão importante quanto o Conselho de Classe, bem como o documento P.P.P. não podem curvar-se apenas a investir energias em situações consideradas problemas, sobretudo quando assentada em parâmetros vinculados em uma lógica racional.

As experiências artísticas, culturais e de movimento corporal, percepção, criatividade, apreciação, produção, interação/integração, cooperação, organização temporal e espacial, princípios da ética universal, solidariedade e convivência social deveriam se fazer presentes no referido Conselho, bem como alcançar todas as disciplinas, até mesmo quando de suas avaliações.

Na rotina escolar, permitir que as experiências citadas a pouco escapem, sobretudo no momento do Conselho de Classe, acaba por validar um processo de avaliação linear, e que

difícilmente alcançará a anunciada integralidade e/ou formação crítica almejada pelo próprio P.P.P.

Ainda em relação ao Conselho de Classe, também é dito que, após sua realização, sempre haverá um “plantão pedagógico, momento importante de apresentação parcial dos resultados; solicitação de apoio das famílias no acompanhamento escolar das crianças e valorização dos alunos que apresentam rendimentos acima da média” (P.P.P., 2021, p. 19).

Quando citada a solicitação de apoio, na ausência de precisão, transparece que será para aqueles(as) que, porventura, não estejam a contento conforme algum modelo pré-estabelecido. Em relação àqueles(as) que estão além das médias, pela primeira vez eles(as) aparecem no P.P.P. (2021). Pelo que consta, serão elogiados(as). Além do elogio, não fica evidente o que ocorrerá na perspectiva que os(as) favoreçam permanecer avançando. Notamos que a ausência de discussões em relação à prática pedagógica a coloca como uma mera ação, situação que pode ser descontextualizada da realidade existente.

Em relação às atribuições do Conselho, há algumas divergências que dialogam com esta pesquisa: relação teoria e prática e integralidade do ser.

Em dado momento, são citadas dez atribuições do Conselho de Classe. Traremos apenas alguns pontos que nos chamaram atenção. Enquanto na primeira atribuição é citada a visão global da aprendizagem do aluno, a segunda restringe-se à identificação, por turma, de alunos(as) com dificuldades específicas. Nesse contexto, as potencialidades não estão em evidência, mesmo que a primeira atribuição sinalize para uma visão global.

A oitava atribuição, implicitamente, ultrapassa a questão departamentalizada, já exposta anteriormente. Aponta que o Conselho de Classe deve “avaliar o trabalho da equipe pedagógica que, ao fazer uma análise da sua atuação, ajudará os professores a superar as dificuldades apresentadas, reorganizando o trabalho pedagógico” (P.P.P., 2021, p. 15). Destaca-se que não fica claro o que é compreendido enquanto equipe pedagógica.

A nona atribuição atende a primeira e diverge da segunda, pois menciona que o referido Conselho deve:

analisar não só questões de indisciplina e desinteresse do aluno, mas também fatores que influenciam a aprendizagem como: contexto de vida: social, familiar, emocional e inclusão, metodologia usada pelo professor, instrumentos de avaliação e relações estabelecidas em sala de aula (P.P.P., 2021, p. 15).

A décima e última atribuição menciona que o Conselho deverá “estabelecer mecanismos de recuperação de estudos, concomitantes ao processo de aprendizagem, que

atenda às reais necessidades dos alunos, em consonância com a Proposta Pedagógica” (P.P.P., 2021, p. 16).

Os dois pontos centrais desta pesquisa (práticas pedagógicas e criatividade) encontram-se da maneira abaixo descrita.

Em relação às práticas pedagógicas, ela é mencionada no tópico 1.2 Indicadores de Fluxo. Nele, encontra-se que “a avaliação da prática pedagógica deve ser um processo contínuo” (P.P.P., 2021, p. 13).

No que diz respeito à criatividade, a palavra aparece duas vezes. A primeira encontra-se em “Critérios de Avaliação” por ano/série, na especificidade dos Componentes Curriculares: Arte, Educação Física e Ensino Religioso. Nesse contexto, é mencionado que a criatividade deva ser considerada enquanto processo avaliativo.

A segunda aparição ocorre quando o P.P.P. traz a BNCC e menciona as competências gerais que deverão ser trabalhadas da educação infantil ao ensino médio. Nesse ínterim, a criatividade aparece quando é mencionado que o objetivo da escola deva deixar de ser apenas o de transmitir conteúdos, mas que auxilie o estudante a lidar com diversos contextos, dentre eles a criatividade.

Novamente, não fica em evidência qualquer aprofundamento possível em relação a algum conceito de prática pedagógica e criatividade.

No que diz respeito à presença do socioconstrutivismo; da psicogênese da escrita e do Arco de Maguerz, embora nenhuma dessas teorias se vinculem apenas a determinada disciplina, não há precisão na intenção de que tais teorias possam/devam dialogar com todas as disciplinas existentes.

Nesse sentido, preocupa-nos algumas disciplinas acabarem por se sobreporem a outras. Assim, defendemos que, para um projeto poder representar uma escola, deva estar constantemente em discussão entre todos(as) que dela fazem parte dela, bem como todas as disciplinas devem receber a mesma atenção.

Nessa contextura, pondera-se que a comunidade escolar deva buscar maneiras de criar diálogos entre as diversas disciplinas. Dessa forma, entendemos que referenciais bibliográficos sejam importantes parceiros ao refletir do labor docente enovelado à prática pedagógica.

Destacando o contexto conceitual de prática pedagógica escolhida para essa dissertação, percebe-se que a prática pedagógica anunciada no P.P.P., diferentemente do conceito de Franco (2016), fica enquanto execução dos conteúdos escolares, sem levar em

consideração as subjetividades dos(as) envolvidos(as) e as intencionalidades em que tal prática, naturalmente, se assenta.

No que tange à criatividade, em suas duas aparições, ela permanece apenas enquanto termo. Nesse contexto, permanece distante do que é proposto por Torre, correndo risco de não conseguir promover o “bem social”, e/ou tampouco se fazer presente nas práticas pedagógicas, mesmo da maneira como consta no P.P.P.

Em relação aos referências teóricos, Paulo Freire, Emília Ferrero, Jean Piaget e Vigotski, para além do P.P.P., também estão presentes em alguns dos livros didáticos em uso na escola. Entretanto, não são visíveis no P.P.P. informações de como os livros didáticos são escolhidos. Ou seja, parece que não há intencionalidade em verificar o diálogo entre as referências.

A partir desta pesquisa, sob o olhar da epistemologia do pensamento complexo (MORIN) e da Criatividade (TORRE), questiona-se: o que foi possível perceber em relação ao P.P.P.?

Em síntese, as matrizes epistemológicas presentes no P.P.P., bem como a ausência de importantes conceitos (infância e prática pedagógica, por exemplo) não nos pareceram intencional e amplamente pensadas pela coletividade que compõe a escola, na fase de sua elaboração (P.P.P.). Ponderamos que tais contextos de uma ou outra maneira alcançam as diversas disciplinas, logo as práticas pedagógicas. Importa conceber que essa atitude em pensar tais matrizes pode potencializar a percepção em relação ao contexto teoria-prática.

6.2 Livros Didáticos (PNLD 2019 a 2022 – Manual do Professor)

De acordo com o site do Ministério da Educação (MEC),

o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (BRASIL, 2022).

O PNLD dispõe de editais que tornam pública a composição das obras pertencentes a cada quadriênio.

Na intenção de analisarmos como as práticas pedagógicas estão postas nos livros didáticos (Manual do professor), notamos que elas não são declaradamente discutidas. Por

isso, considerando que neles é posto a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, passamos então a analisar como elas se fazem presentes, uma vez que os referidos livros têm ligação direta com as práticas pedagógicas.

De acordo com o edital 01/2017, que se refere à escolha das obras para o período compreendido entre 2019 à 2022, sendo o uso na escola, no item 2.2.2.1, é posto que “os editores poderão inscrever obra interdisciplinar que seja variante de obra disciplinar inscrita, desde que respeitadas as orientações contidas” (BRASIL, 2017, p. 2). Nota-se que a questão interdisciplinar é uma possibilidade, desde que parta da disciplina. Com isso, ficamos em alerta, pois na mesma proporção que pode ser compreendido que há o respeito pela existência de disciplinas, parece que ela, a interdisciplinaridade, é uma mera ramificação disciplinar.

No item 3.3.1.1 Orientações para as Obras Interdisciplinares, do edital 01/2017 encontra-se:

As obras interdisciplinares: a. devem apresentar relações entre dois ou mais componentes curriculares conforme indicado no Item 3.2.1 deste edital; b. não devem meramente justapor obras ou componentes curriculares; c. devem trabalhar com temas, fenômenos, conceitos ou projetos que mobilizem diferentes componentes curriculares; d. não devem diluir, nem eliminar os objetos de conhecimento e habilidades dos componentes curriculares em questão; e. devem garantir a organicidade da integração proposta de forma a contribuir para o alcance das competências (BRASIL, 2017, p. 37).

No item 3.3.1.2.1 Orientações para elaboração do Manual do Professor Impresso, na alínea “e”, é posto que “no caso das coleções interdisciplinares, explicitar a interdisciplinaridade e a contextualização de forma clara, definindo os pontos de integração dos conceitos dos diversos campos de expressão” (BRASIL, 2017, p 38).

Enquanto material de apoio, na escola em questão, os livros didáticos passam por um processo de escolha, em que os(as) professores(as) têm, por um determinado período, tempo para analisar e sugerir os que gostariam de terem à disposição. Tais escolhas consideram as decisões das demais unidades da rede, pois quanto mais escolas optarem pelos mesmos livros, ampliam-se as possibilidades de remanejamento de exemplares entre elas, caso haja necessidade.

Ressaltamos que, por termos nos debruçado na perspectiva de perceber as práticas pedagógicas existentes na escola, optamos em analisar os livros didáticos considerados manuais do professor. Ou seja, estamos atentos à intencionalidade direcionada ao labor docente que gera a prática pedagógica.

Das obras destinadas ao primeiro ano, destacaremos o livro de História e Geografia – coleção vamos aprender – 2019 à 2022 de Caroline Minorelli, Charles Chiba e Valquíria

Garcia (2017), que foram elaborados de maneira unificada, sendo, pelos(as) autores(as) e Editora, considerado como interdisciplinar. Nele, há alguns apontamentos que notamos ser importantes para esta pesquisa. Dos quais: “cabe ao professor assumir uma postura favorável à interdisciplinaridade” (MINORELLI et al, 2017, p. 14). E [...] “Incentivamos a autonomia do professor quanto à maneira de ministrar suas aulas e utilizar o livro didático” (idem). Em determinado momento, quando versam em relação ao papel do professor, é citada a necessidade de “cooperação interdisciplinar” referenciado por Zabala (2002) em seu livro *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*.

Mesmo com certo empenho em ressaltar o conceito de interdisciplinaridade, da maneira como feito, ela ainda acaba ficando como uma mera e pontual ação, situação que pode não potencializar sua grandeza.

Na obra em questão, há, nas bibliografias, a presença da referência do livro *Práticas interdisciplinares na escola* de Ivani Fazenda. Mesmo assim, não se faz presente na obra, de maneira visivelmente perceptível, o conceito de interdisciplinaridade.

Outro destaque encontra-se na obra *“Da escola para o mundo (projetos integradores)”* da Editora Ática, de Renata Frauendorf e Maria Clara Galvão (2017). Quando mencionada a interdisciplinaridade, evidencia-se que, além dela, a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade, bem como a globalização são mencionadas, carecendo de ser melhor problematizadas no intuito de favorecer a conceituação.

Em relação a esses termos, na mesma obra em análise, é possível encontrar: “a aplicação de uma terminologia deve estar sustentada por seu verdadeiro alcance e sua abrangência”. (p. 12). Também é mencionado que “a compreensão e a diferenciação de seus significados são importantes para que se entendam as propostas em que se inserem e/ou em que são abordados” (idem).

Ao versarem em relação à transdisciplinaridade, há a seguinte consideração por parte dos(as) autores(as): “já a interdisciplinaridade pode ser vista como uma abordagem bem mais complexa em que a divisão por disciplinas deixaria de existir”. [...] “significa que há um modo de pensar organizador que se pode levar a uma espécie de unidade” (idem).

A última consideração registra um direcionamento interessante, entretanto anteriormente, quando anuncia o fim das disciplinas, corre-se um grande risco, pois o fim das disciplinas soa como distante de uma realidade podendo afastar os(as) leitores(as) que convivem em uma realidade balizada e imersa em fragmentações.

As mudanças no funcionamento dos sistemas de produção acentuaram a divisão social e técnica do trabalho, aumentando ainda mais a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Com a sofisticação cada vez maior da tecnologia, as máquinas passaram a realizar trabalhos mais especializados, os trabalhadores foram submetidos a tarefas menos complexas e mais rotineiras, restando-lhes apenas a possibilidade de obedecê-las e perdendo progressivamente sua autonomia e independência (FRAUENDORF & GALVÃO, 2017, p. 13).

Esse importante apontamento presente nas páginas iniciais do 3º ano incita um válido processo problematizador. Destacamos que optaram por tratar a interdisciplinaridade enquanto “enfoque interdisciplinar que está presente em um contexto amplo e muito complexo de mudanças que não se restringe à educação, abrange também outros setores da vida social, como a tecnologia, a economia e a política” (idem).

Nesse contexto, trazem que “o trabalho com projetos apresenta uma diferente maneira de aprender e ensinar” (idem).

Nota-se que, embora termos como interdisciplinaridade e transdisciplinaridade se façam presentes no decorrer dos manuais, há ausências de citações referenciais que facilitem a compreensão de seus conceitos, por parte de quem com eles interage. As grandezas conceituais precisam ser reconhecidas, pois, caso não o sejam, por exemplo, interdisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade podem ser compreendidas como meras palavras e/ou atitudes pontuais, que podem ser facilmente dispensadas do labor docente.

De acordo com Morin (2001a, p. 46), “será necessário ensinar e aprender tendo em vista o conhecimento de mundo, conhecer e compreender o contexto, seja ele global, multidimensional, seja complexo”. Assim, “não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las (idem).

Em relação ao contexto das diversas disciplinas que compõem o currículo da escola, destacamos que a disciplina Educação Física possui apenas o Manual do Professor, não sendo confeccionado livro didático para as crianças. Nele, percebe-se como intenção central executar o que está contido na BNCC. Ou seja, não existem livros didáticos, dentre as editoras em uso na escola, de Educação Física para os(as) alunos(as).

Embora, pelo critério de inclusão, a disciplina Artes não tenha feito parte das observações das aulas, o Manual do Professor foi analisado. Ele é composto por importantes maneiras de ver o sujeito, bem como maneiras de trabalhar as Artes se fazem presentes.

Importante destacar que, ao nos depararmos com situações que nos movimentaram no sentido de saber o que teria levado a não conceituação, mais facilmente perceptível, de interdisciplinaridade e ou transdisciplinaridade, por intermédio da utilização de autores(as)

que, em nossa percepção, investiram e/ou investem em pesquisas nesse contexto, optamos em enviar e-mail a todas as editoras dos livros analisados na escola.

Os e-mails foram enviados em 22 de março de 2022. Dentre todas as editoras contactadas, via serviço de atendimento ao consumidor, duas deram retorno. Dentre elas, uma contactou a autora do livro didático de Artes, a qual enviou uma carta resposta em 1º de abril de 2022, com alguns apontamentos. A outra resposta veio em 28 de abril de 2022. Essa segunda disse que a editora reconhece “o esforço dos alunos, e entende a importância do seu trabalho” (SM EDITORA, 2022). Porém, a editora pediu “desculpas por não poder ajudar, visto que não temos, no momento, estrutura para dar o apoio necessário para esse tipo de desenvolvimento de Trabalho” (idem).

Já em relação à carta resposta, uma das autoras do livro didático de Artes – coleção Conectados -, Solange Utuari, se manifesta dizendo que:

Acredito na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade como modos de ir além das especializações, em voos mais livres, rompendo fronteiras entre as categorias do conhecimento e fazendo conexões entre os estudos escolares e a vida. Trata-se de postura pedagógica, ampliação dos fazeres e saberes docentes. Neste sentido, tenho procurado trazer para os livros didáticos de Arte, conexões entre vários saberes. No entanto, é muito bom ouvir e saber das percepções acerca do que projetamos como autores e do que ressoa na prática docente, em especial de pesquisadores que, como o colega, se debruçam sobre a coleção (UTUARI, 2022).

Ademais, Utuari, gentilmente, traz apontamentos em que justifica a presença da inter e transdisciplinaridade.

Sendo:

A interdisciplinaridade parte do princípio da interlocução entre diferentes disciplinas dentro do currículo da escola. É um exercício de interação e criação para estudar ou resolver problemas apresentados em percursos de aprendizado – um exercício de ampliação, jamais de redução. Não se trata de uma área estar a serviço da outra, mas sim de descobrir a potência do encontro entre elas e, dessa forma, promover diálogos. Também não se trata de muitas áreas terem o mesmo tema gerador, mas sim de criar parcerias em processos colaborativos. Parcerias entre educadores de diferentes áreas de conhecimento que, juntos, possam construir uma teia de relações de interação, em que o grande ganho é a diversidade e a ampliação de repertório. A singularidade, a formação e o modo de ver o conhecimento que cada um traz ao grupo potencializam saberes e criam outras possibilidades inventivas. A proposta é sempre a busca por parcerias em trabalhos colaborativos e interdisciplinares (2018, p. I, XLVIII e XIX).

Após as contribuir e colocar-se à disposição ao diálogo, a autora ainda diz: “reconheço que, embora valorizando a presença da interdisciplinaridade na sala de aula, sempre podemos

ampliar e aprimorar o livro didático para melhor atender aos professores em suas ações educativas e saberes docentes” (UTUARI, 2022).

No contexto das análises, é ser importante mencionarmos o *livro Interdisciplinaridade: qual sentido* (2003), de Ivani Catarina Arantes Fazenda, em que se encontra que uma “proposta de interdisciplinaridade de ensino procura reconduzir o professor a sua dignidade cidadã que age e decide, pois é na ação desse professor que se encontra a possibilidade da redefinição de novos pressupostos teóricos em Educação” (p. 65).

Assim sendo, para Fazenda (2003), interdisciplinaridade não é uma mera e pontual atitude que pode ocorrer em determinados momentos. Diferentemente, é uma maneira de se compreender enquanto humano e, a partir dessa compreensão, posicionar-se nas diversas dimensões em que o ser humano se insere. Em tempo, Ivani Fazenda é uma grande referência nas discussões de interdisciplinaridade e, no contexto dos livros analisados, se faz presente nas obras: Arte, coleção Conectados (PNLD 2019 a 2022); Língua Portuguesa, coleção Ápis (PNLD 2019 a 2022); Matemática, coleção Ápis (PNLD 2019 a 2022).

Entretanto, dentre todas as obras analisadas, reconhecemos que, quando apresentada a interdisciplinaridade, permaneça a necessidade de uma “apresentação mais clara, definindo os pontos de integração dos conceitos dos diversos campos de expressão”, como mencionado no Edital 01/2017.

Isto, pois, “sem uma compreensão adequada da mesma, corre-se o risco de fazer da interdisciplinaridade apenas uma prática vazia. Não podemos correr este risco” (FAZENDA, 2003, p. 25). Ou seja, é importante romper “com a crença de que pode-se (sic) fazer interdisciplinaridade acriticamente” (idem).

Decorrente de um percurso de estudos durante seu mestrado, Ivani Fazenda incursionou em diversos conhecimentos e destes emergiu uma grande obra, a *Interdisciplinaridade: qual sentido?*. Esta não encontramos em nenhum Manual do Professor, existente na escola em questão.

Acreditamos que a pesquisa precisa emaranhar-se (objeto e participantes). E, assim, nos move a trazer apontamentos, enquanto problematizações, que possam alcançar o dia a dia do funcionamento da escola.

Em relação ao uso, os livros didáticos se fazem presentes nas aulas. E, quando os(as) participantes da pesquisa dialogaram, nas rodas de conversas, em relação a eles, apareceram diversos posicionamentos.

Dentre eles, críticas que acreditamos que poderiam ser superadas, caso os conceitos: epistemologia do pensamento complexo; interdisciplinaridade; transdisciplinaridade e

criatividade, ou os inúmeros outros que compõem os livros, estivessem declaradamente problematizados em tais materiais.

Para exemplificar os posicionamentos divergentes, trazemos o seguinte contexto:

☞ Não planejo minhas aulas em cima do livro didático. Eu gostava de usar muito como atividade para casa, porque teoricamente é algo que a criança pega e é fácil de compreender. Os livros que a gente tem foram adotados, eles são tão [...] Tem atividades, são tão complexas que os pais não conseguem entender e já teve pai mandando fotos. “E o que que é para fazer?” E realmente você olha assim porque eles não são nem um pouco didáticos (RC2, 2022, p. 14).

Com vistas a perceber que práticas pedagógicas existem na escola pesquisada, durante as observações e rodas de conversas, foi possível identificar que o livro didático é compreendido e utilizado de diferentes maneiras pelos(as) professores(as) na escola.

Cabe ressaltar que esta pesquisa não intentou verificar quais referências se encontram presentes nos livros didáticos (Manual do Professor). No entanto, acredita-se ser interessante trazer alguns dados em relação a autores(as) que estão diretamente ligados(as) à epistemologia do pensamento complexo, criatividade e a prática pedagógica, no intuito de favorecer a referida problematização.

Assim, foi possível encontrar: Ubiratan D’Ambrósio no livro de Matemática, coleção Ápis (PNLD 2019 a 2022), Paulo Freire, no livro de Arte, coleção Conectados (PNLD 2019 a 2022) e Edgar Morin, no livro de Ciências, coleção Crescer (PNLD 2019 a 2022) e, da Escola para o Mundo, coleção Projetos Integradores (PNLD 2019 a 2022).

Mesmo com a presença de um autor tão importante à complexidade, o livro de matemática em que Ubiratan D’Ambrósio se faz presente recebeu a seguinte consideração:

☞ O de Matemática, então você olha assim [...] Para fazer uma conta tão simples ele é, ele passa por tanta coisa que quando a criança vai fazer a conta, ela não está entendendo porque que ela está fazendo aquilo ali não. E aí, assim, pega [...] é um livro que não vai trazer situação problemas, quase não tem situações, problemas. É uma complexidade, traz tanta coisa [...] que é umas coisas com uns enunciados desse tamanho que nem parece de 7 e ou 8 anos. A criança se perde. A criança deveria olhar e compreender o que ela tem que fazer. Aí fica complicando demais. (RC2, 2022, p. 14).

Esse apontamento, advindo da percepção do(a) professor(a) Maracujá na roda de conversas dois, retoma a questão da necessidade e importância da apresentação e problematização dos conceitos. Mesmo com uma importante referência no livro em questão, a maneira como o conteúdo do livro é percebida pelo(a) referido(a) professor(a), pode o

distanciar da realidade escolar. Para além, fica em evidência como a objetividade ainda é muito latente no labor docente.

Destacamos que, enquanto fragilidade, essa análise não considerou dimensões temporais disponíveis ao labor docente. Algo extremamente importante, mas que não conseguiríamos inserir nesse contexto, dadas as limitações físicas que o percurso de um mestrado possui. Mesmo assim, optamos em trazer tais contextos com o intuito de provocar a problematização em relação a: conceitos, autores(as) e livros didáticos, com vistas a contribuir com a análise, escolha e até mesmo diálogo com as editoras.

Em relação à criatividade e criatividade coletiva, respectivamente, não encontramos referências de Saturnino de La Torre, nem de Vigotski, bem como constatamos que o livro de Arte é o que mais apresenta referências que se aproximam da complexidade.

A partir desta pesquisa, sob o olhar da epistemologia do pensamento complexo (MORIN) e da Criatividade (TORRE), questiona-se: o que foi possível perceber em relação aos livros didáticos (Manual do professor) em uso na escola?

Em síntese, considerando a disponibilidade dos sujeitos que compuseram a amostra em dialogar, situação constatada a partir das rodas de conversas, compreende-se que a existência de um momento futuro – desdobramento da pesquisa - para trocas de experiências, entre os(as) diversos professores(as) presentes na escola, em relação ao uso dos livros didáticos, bem como verificação das bases epistemológicas (referências) que os embasam e também a análise da existência de referências comuns aos livros didáticos, BNCC, DCT e no P.P.P poderia eclodir novas ou outras percepções em relação aos livros didáticos, situação que certamente alcançaria as práticas pedagógicas, podendo alterar a maneira como estão sendo atualmente percebidos, pelo coletivo, na escola.

6.3 Diretriz Curricular do Estado do Tocantins (DCT)

Em 14 de março de 2019, o Estado do Tocantins, em regime de colaboração com seus 139 municípios, na gestão de Mauro Carlesse, vinculado ao Partido Humanista da Solidariedade (PHS), homologou, por meio da Resolução n.º 24, o Documento Curricular do Tocantins – DCT. (TOCANTINS, 2019). Anterior a esse contexto, embora tenha ocorrido outra tentativa “no final do governo de Moisés Avelino vinculado ao então Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) (1990-1994)” (GONÇALVES, 2011, p. 02 grifo nosso), até a implantação da DCT em 2019, o estado do Tocantins não dispunha de um documento oficial que contribuísse com a prática pedagógica. Assim sendo, os(as)

professores(as) organizavam seu labor a partir de suas formações e/ou dos livros didáticos existentes.

O DCT consiste na garantia do direito à aprendizagem, ao desenvolvimento das potencialidades e a capacidade transformadora dos(as) estudantes, em uma perspectiva integral e cidadã em todo o território tocantinense (TOCANTINS, 2019).

Considerando o estudante como centralidade do ensino e aprendizagem e, tendo acolhido os anseios dos profissionais de educação e, na convicção que o DCT contempla oportunidades iguais, por percursos diferentes, ele tem como pressupostos o repensar e ressignificar espaços e estratégias de aprendizagem, modelos pedagógicos, relações docentes e processos avaliativos (idem).

O DCT é subdividido em: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua inglesa, Artes e Educação Física); Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas e Ensino Religioso.

No contexto dos DCT's, é evidente a intenção em reconhecer a importância empírica no processo ensino aprendizagem. No entanto, não fica declarada a relação teoria e prática, enquanto relação de saberes.

A prática pedagógica só é citada quando é mencionado que o DCT pode contribuir como seu norte. Esse apontamento dá a entender que há uma direção almejada, situação que pode incorrer na manutenção da lógica linear tão problematizada aqui, a partir da epistemologia do pensamento complexo.

Em relação à criatividade, ela é mencionada, além de sugestões pedagógicas, apenas no contexto de Artes Integradas.

Sendo:

O componente Arte se configura como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências específicas que o documento descreve como essenciais para os estudantes do Ensino Fundamental, relacionadas à empatia, à criatividade, à criticidade diante das complexidades da vida (TOCANTINS, 2019, p. 278).

Assim sendo, prática pedagógica e criatividade como postos no DCT ficam, de certa maneira, vulneráveis a interpretações, provavelmente, ligeiras e/ou superficiais.

Ressaltamos que a presença de conceitos, vinculados a matrizes epistemológicas que dialoguem com as intenções presentes no documento, poderiam contribuir com a potencialização da própria construção do DCT, bem como com sua utilização (prática pedagógica) e/ou permanente atualização.

Em relação à elaboração, apenas no DCT de Língua Portuguesa, é possível encontrar percursos que antecedem a sua homologação. Há no tópico “Breve histórico da construção do componente de Língua Portuguesa”, informações que anunciam que houve o envolvimento de 167 professores(as) em sua organização. Posteriormente, o referido documento foi submetido a uma consulta pública *online*. Nesta, houve 4.888 participações sugestivas entre 16 de julho a 31 de agosto de 2018. Após esse período, as sugestões foram analisadas em relação a serem ou não aceitas. Em relação às sugestões, não consta no documento o que foi ou não aceito.

Nas demais dimensões disciplinares que constituem os DCT's, esse percurso não foi destacado.

Importa ressaltar que esta dissertação não objetiva identificar quais caminhos foram percorridos até a homologação, por isso, não houve aprofundamento em relação às prováveis justificativas de uma não universalização dos percursos de construção de cada DCT. Entretanto, optamos por trazer essa observação para contribuir com pesquisas futuras.

Nos DCT's há a presença dos termos: interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, criatividade e práticas pedagógicas, por exemplo. No entanto, nenhum deles é claramente acompanhado por conceitos e/ou autores (as) que os discutam. Ou seja, não havendo os devidos aprofundamentos, torna-se ainda mais desafiador uma reforma do pensamento que desencadeie a religação dos saberes, visto que, desvinculados de seus conceitos, tais termos podem ser compreendidos como meras palavras. Situação que nos preocupa. Isto, pois, como já dito, os signos/palavras possuem significados que carecem ser perceptíveis, podendo ser melhor problematizados.

Entretanto, destacamos que, no contexto das Artes, Edgar Morin é citado quando busca valorizar a escola enquanto um local de articulação das diferentes manifestações culturais. A citação existente é: “o pensamento complexo se faz nas relações entre o globalizado e o regional, o múltiplo e o singular” (2000, p. 38 – 39 **apud** TOCANTINS, 2019). Assim como no livro didático de Artes, a DCT, no mesmo contexto, demonstra importantes fendas para com a lógica racional linear. Chama-nos atenção as discussões propostas pela disciplina de Artes. Parece-nos que nela há a compreensão de uma inteireza. Por isso, ela poderia regar as demais disciplinas, a partir da maneira como vê a realidade.

Assim, no que se refere ao DCT, cremos que tal citação poderia contribuir com seu processo de construção, sobretudo devido a Morin defender sempre a religação de saberes, não apenas de determinados saberes.

Estando apenas no contexto das Artes e considerando que o percurso de constituição do DCT só é destacado em Língua Portuguesa, nota-se que houve um processo fragmentado

em sua constituição. Ou seja, professores (as) das diferentes disciplinas se organizaram e propuseram o que acreditavam ser importante e/ou necessário, a partir de suas realidades. Reconhecemos que tenha faltado o diálogo entre o todo. Por isso, parece-nos que há a ausência de uma visão geral: complementar, melhor dizendo. Destaca-se que o documento final, embora possua condição de gerar conexões, não as declara intencionalmente em sua totalidade.

Da maneira como o documento está constituído, mesmo que Edgar Morin se faça presente nele, importa destacar que ele propõe um religar dos saberes que não nos foi possível notar, mesmo o DCT anunciando uma educação integral. A nosso ver, para ela ser integral, é necessário ser, desde sempre, (re)pensada integralmente.

A partir desta pesquisa, sob o olhar da epistemologia do pensamento complexo (MORIN) e da Criatividade (TORRE), questiona-se: o que foi possível perceber em relação à DCT?

Em síntese, reconhecendo que o DCT, faz-se presente na atuação profissional dos(as) professores(as), no dia a dia da escola, compreende-se a necessidade de ser constantemente estudado (analisado), com o intuito de que se evite torná-lo um manual, mas sim, em comunhão com as diversas estratégias utilizadas pelos(as) diversos(as) professores(as) existente na escola, seja um potencializador das práticas pedagógicas, bem como que haja provocações que fomentem um constante processo de atualização (DCT).

6.4 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Embasada no Plano Nacional de Educação (PNE), a BNCC é um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo das chamadas aprendizagens essenciais que todos(as) os(as) alunos(as) devem desenvolver ao longo do percurso escolar envolvido por etapas e modalidades da Educação Básica, com vistas a terem assegurados seus direitos de aprendizagem (BRASIL, 2017).

Há, nas páginas iniciais da BNCC, a revelação de sua intenção: ajudar a superar a fragmentação das políticas educacionais, ensejando o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo, balizadora da qualidade da educação (BRASIL, 2017).

A BNCC sustenta-se na questão da competência,

que é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017).

Nesse contexto, propõe-se “a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2017, p. 8).

A BNCC traz em destaque a questão da educação integral.

a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BRASIL, 2017, p. 14).

Essas intenções são de grande relevância social, no entanto a BNCC recebe fortes críticas por tornar evidente o interesse em formar os(as) alunos(as), prioritariamente, para o mercado de trabalho. Situação onde a integralidade do ser acaba ficando marginalizada, reforçando a linearidade, a segregação e a fragmentação do ser.

Em relação à prática pedagógica, ela aparece uma vez em toda a BNCC:

Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças, conforme indicado na figura a seguir. Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica (BRASIL, 2017, p. 44).

A palavra criatividade se faz presente 13 vezes e, em todas, é posta como algo que auxilia na resolução de determinadas tarefas ou ainda algo que necessita ser desenvolvido.

Em se tratando da prática pedagógica, para o contexto desta dissertação, ela sempre estará inserida na realidade e carregada de intencionalidade. Por isso, entendemos ser necessário problematizar o que ela venha a ser, sobretudo em um documento posto como tão importante à educação nacional.

Em relação à criatividade, enquanto “bem social” para Torre, é algo que precisa ser reconhecido enquanto conceito que pode (deve) desdobrar-se na potencialização das intenções que a BNCC, enquanto documento oficial, acaba propondo. Dessa maneira, vemos como salutar destacar que a BNCC se desdobra no chão da escola, local tão importante à reforma do pensamento.

A partir desta pesquisa, sob o olhar da epistemologia do pensamento complexo (MORIN) e da Criatividade (TORRE), questiona-se: o que foi possível perceber em relação à BNCC?

Em síntese, ao destacar que, enquanto documento oficial, a BNCC é muito presente no labor docente, compreende-se que ela precisa ser conectada, para além dos planejamentos professorais, ao P.P.P, por exemplo. Pondera-se que sua constante análise se faz necessária por considerar que a realidade local (comunitária) é dinâmica, e precisa se entrelaçar aos seus direcionamentos para torná-los mais próximos daqueles(as) que com ela interage.

6.5 Planos de aulas mensal e anual

Dos(as) nove professores(as) compositores(as) da amostra, seis gentilmente disponibilizaram por e-mail e/ou apresentaram de maneira impressa seus planejamentos; os quais foram, inicialmente, solicitados à coordenação. No entanto, as coordenadoras preferiram repassar a solicitação via grupos de *whats app*, para que cada um(a) dos(as) professores(as) participantes os enviassem por e-mail ou os apresentassem impressos ao pesquisador.

Destacamos que a escola compreende que os planejamentos devam ser disponibilizados à coordenação de maneira mensal, bem como que cada professor(a) deve organizar planos anuais para cada uma das disciplinas.

Nesse contexto, a escola adota dois modelos de formulários: um para os planos de aulas mensal e outro para o plano anual.

No referente ao plano de aula, há as seguintes lacunas a serem preenchidas: componente curricular; professor(a); mês; campos de atuação (VC – vida cotidiana / AL – artístico literário / PEP – Práticas de estudo e pesquisa / VP – vida pública / TC – todos os campos); eixo; habilidades; objeto de conhecimento; metodologia; recursos; avaliação; e observações.

No plano anual, existem: eixo/ unidade temática; habilidades; objetos de conhecimento; e referencial bibliográfico.

Em relação ao preenchimento de tais formulários, nota-se que eles são preenchidos com base no DCT, que se embasa na BNCC.

O formulário do plano de aula (mensal) chamou-nos atenção em relação ao preenchimento do espaço que se destina à metodologia. Sendo um contexto tão importante ao labor docente que se enovela às práticas pedagógicas, como é possível observar na imagem abaixo, nele acabam sendo citadas ações pontuais, e não percursos a serem desenvolvidos nas

aulas. Parece-nos que fica em evidência a rotina consoante a “operário do dia a dia da escola”, como mencionado por Paulo Freire. Com isso, reputa-se que simplificações são fragmentadoras.

No contexto metodológico, Edgar Morin menciona que “a metodologia é um guia a priori que programa a investigação” (MORIN, 2000, p. 344). Ou seja, a metodologia precisa de um dialogar com um programa contextualizado e investigativo. Precisa ser um caminho, podendo até ser utilizadas ações pontuais, mas não reduzindo-se a elas.

Imagem 9 - Formulário de plano de aula

| ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA BRANDÃO RAMALHO | | | | | | |
|---|--|--|--|---|----------------------|-------------|
| PLANO MENSAL | | | | | | |
| ANO: 2022 | | | | | | |
| COMPONENTES CURRICULARES: LÍNGUA PORTUGUESA E PESQUISA E PRODUÇÃO DE TEXTO | | | | | | |
| PROFESSORES: [REDACTED] | | | | | | |
| MÊS: Março | | | | | | |
| CAMPOS DE ATUAÇÃO: VC (Vida cotidiana), AL (Artístico-literário), PEP (Práticas de estudo e pesquisa), VP (Vida pública), TC (Todos os campos). | | | | | | |
| Eixo | Habilidades | Objetos de conhecimento | Metodologia | Recursos | Avaliação | Observações |
| Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | (EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do (a) professor (a) (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses. (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos. (EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico- | Estratégia de Leitura. Localização de informações explícitas. Identificação de efeito de sentido em slogans e/ou anúncios publicitários. | Leitura de livros infantis e slogans. Interpretação de texto oral e escrita. | Cartazes; Slogans; Atividades xerocopiadas; Livro didático. Quadro branco e pincel. | Avaliação formativa. | |

Fonte: Professor(a) Mangaba

Reforçamos que conceitos como prática pedagógica e criatividade, quando melhor problematizados no dia a dia escolar, podem favorecer o planejamento. Nesse sentido, visualizamos que essa dinâmica reflexiva poderia contribuir para com a superação da apenas, digamos, mecânica reprodução burocrática do que está estabelecido na BNCC e no DCT, no preenchimento dos formulários que se referem aos planejamentos, bem como maior potencialização do processo metodológico, algo de extrema importância à humanidade.

Compreendemos que “realizar os diversos planos e planejamentos educacionais e escolares, organizando a educação, significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade” (PADILHA, 2017, p. 73).

Nessa contextura, concordamos com Padilha e Freire (2020)¹² quando mencionam a questão da sobrecarga burocrática à qual os(as) professores(as) são submetidos(as); algo que lhes tensiona a vida, bem como a sobrevivência profissional, provavelmente desdobrando-se em situações como a observada na imagem (formulário de plano de aula) exposta acima.

A partir desta pesquisa, sob o olhar da epistemologia do pensamento complexo (MORIN) e da Criatividade (TORRE), questiona-se: o que foi possível perceber em relação aos planos de aulas mensal e anual?

Em síntese, ao desvelar da compreensão de prática pedagógica aos olhos dos(as) partícipes, a partir das rodas de conversas, nota-se que ela é uma prática ou estratégia carente de reflexão em relação ao processo de ensino aprendizagem.

Assim, considerando que esse entendimento eclode a partir de uma (auto)análise, por parte da amostra, a partir dos temas geradores sugeridos e naturalmente vinculados à maneira como as percebem (práticas pedagógicas), entende-se que vale considerar que essa eclosão conceitual necessita (re)movimentar os ambientes diretamente conectados ao planejar; alcançar o P.P.P e “temperar” o contato e uso da BNCC e do DCT.

Para além, mesmo que o preenchimento dos formulários em questão não ocorra de maneira mais contextualizada, o labor docente efetivado nas diversas aulas ultrapassa o que fora apontado em tais formulários. Por isso, defende-se que as práticas pedagógicas podem ser potencializadas, não somente, mas sobretudo a partir de intencionais discussões que se debruçam em relação a religação dos saberes.


6.6 Observação das aulas

No contexto da observação das aulas, no que diz respeito às turmas, em todas elas o limite de matrículas é atingido, situação que confirma o que é posto no P.P.P. (2021).

¹² Refere-se a um diálogo existente no livro Paulo Freire: partir da infância diálogos sobre educação, entre Sérgio Guimarães e Paulo Freire.

o espaço físico da escola é um dos aspectos relevantes, amplo, muito bem aproveitado e arborizado visto que muitas famílias matricularam seus filhos, motivadas pela beleza do projeto arquitetônico e paisagístico da escola, o que para nosso grupo é motivo de grande orgulho (p. 12).

Em relação às crianças matriculadas na escola, elas são percebidas consoante à maneira como, identificado no percurso das observações *in loco*, ou seja, como citado na primeira roda de conversas:

 Gente, eu queria fazer uma observação que as nossas crianças são pequenas, sendo de primeiro ao terceiro ano. Então, nós não temos feito uma distinção das crianças de primeiro a terceiro quando da escolha das atividades. Assim, qualquer atividade que nós levemos em sala, qualquer uma dessas crianças vibram (RC1, 2022, p. 4).

Assim, as crianças são sempre bem recebidas e ou dispensadas, ao final do período de aulas, por todos(as) os(as) servidores(as) da escola. Rotineiramente, as salas encontram-se limpas e recebem as adequações advindas das necessidades de cada um(a) dos(as) professores(as), de acordo com o que fora planejado para suas aulas. A luminosidade das salas, quase sempre, é rapidamente percebida e corrigida com abertura e ou fechamento das cortinas, bem como a temperatura é controlada a partir da abertura e fechamento das seis janelas de Blindex que cada sala possui e/ou acionamento ou não dos dois ventiladores existentes. Dois condicionadores de ar em cada sala são acionados em horários pré-estabelecidos, com vistas a economizar energia. Para além, todas as salas dispõem de bebedores de parede com filtro, os quais, no período das observações, encontravam-se devidamente dentro do prazo de validade. Há também, nas salas, quadro branco, mesa e cadeira para o(a) professor(a), armário de aço, estante para guardar objetos, fixação de televisão coletiva e minibiblioteca ao fundo da sala.

No que diz respeito à centralidade da pesquisa (práticas pedagógicas / criatividade), no decorrer das aulas, apresentaram-se situações muito interessantes. Como foram várias, as que mais nos chamaram atenção serão mencionadas nesta seção.

Logo na primeira aula observada, em uma manhã ensolarada, a sala de aula encontrava-se já com as janelas e cortinas abertas. Assim que adentrou a sala, o(a) professor(a) Mangaba, após desejar boas-vindas a todas as crianças, iniciou a rotineira contagem das mesmas. Havia oito meninas e doze meninos

Para alcançar o quantitativo total de alunos, o(a) professor(a) solicitou que as crianças acompanhassem a contagem, que foi feita por gênero. Após, solicitou-se às crianças o resultado da soma de meninos e meninas. A partir de tentativas, a turma foi falando

resultados. Entretanto, o resultado da adição $12 + 08$ não havia sido anunciado. Assim, o(a) professor(a) Mangaba disse:

- ☞ “Separem oito dedinhos, e guardem o número 12 (doze) na cabeça. Agora vamos lá: 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 e?”
- ☞ “Vinte” (crianças).

Ainda na aula do(a) professor(a) Mangaba, em determinado momento, foi entregue uma atividade xerocopiada, e o(a) referido(a) professor(a) fez uso do quadro branco para realizar explicações em prol das resoluções necessárias. Ou seja, ficou evidente a preocupação com o processo pedagógico.

Durante a observação na turma do primeiro ano, destacaremos uma ação que nos chamou muito a atenção em relação ao contexto da pesquisa. Com a necessidade de verificar a leitura das crianças, o(a) professor(a) Jabuticaba passou nas mesas solicitando que as crianças fossem lendo o que ele(a) ia apontando. Tão logo identificava que a criança estava conseguindo ler, solicitava que a criança, recém avaliada, fosse verificar a leitura de outra, pedido que era imediatamente aceito. As crianças que eram atendidas pelas outras demonstravam o mesmo respeito que o dispensado ao(à) professor(a). Durante essa dinâmica, a turma se manteve eufórica.

Na realização da roda de conversas um, esse contexto foi trazido à tona em meio às discussões de prática pedagógicas.

- ☞ Eu os coloco para ajudar. E eu tenho percebido que eles aprendem mais rápido com os colegas. Eu tenho alunos que tinham dificuldades com as letras e agora estão evoluindo bastante. Teve uma vez que a coleguinha, vendo a outra lento, ela conseguiu desenvolver, foi melhorando e observando, e melhorou demais a leitura dela (RC1, 2022, p. 7).

Em outro momento, da mesma roda de conversas, foi mencionada outra estratégia utilizada no contexto da leitura.

- ☞ Hoje eu fiz uma proposta em sala de aula. Eu disse: eu tenho uma proposta para fazer para vocês em relação à leitura. Eu estou querendo que o ajudante da leitura, todo dia, leve um livro para ler em casa e no outro dia recontar na escola. Ai um aluninho olhou pra mim e disse: “então só vai levar livro para casa quem sabe ler?” (emoção) Aí eu disse, mas todos vocês sabem! Você vai observar o que está vendo, e vai contar! Aí a criança disse: “Ah! Bom” (RC1, 2022, p. 13).

Os destaques acima trazem à tona a atenção que os(as) professores(as) direcionam à leitura, reconhecendo sua grandeza para a humanidade. Nesse contexto, as estratégias utilizadas tornam o ambiente mais confortável, permitindo que as crianças fiquem mais próximas umas das outras, bem como demonstra que os(as) docentes preocupam-se em diversificar a maneira como compreendem a dimensão ensino aprendizagem, superando atos meramente mecânicos.

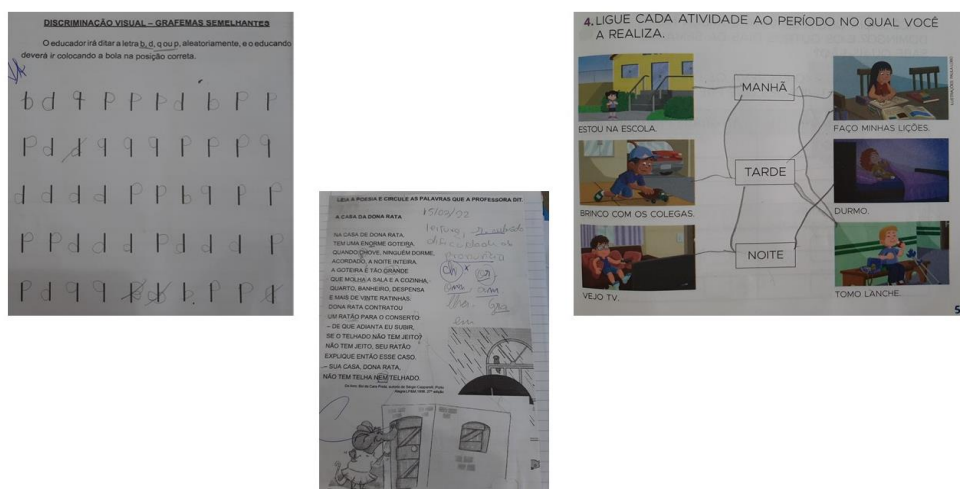
Assim,

☑ e o mais interessante é o envolvimento das crianças, quando a gente propõe uma atividade, que sai um pouco deste tradicional (expressão facial – espanto) de estar ali só com o livro ou com o caderno a gente percebe que eles se envolvem, que fazem o melhor que podem, se entregam mesmo para fazer o melhor. E o resultado a gente também percebe que é diferente às vezes o aluno diz: “nossa já acabou a aula”, ele se envolveu ali na atividade que foi bom, fez sentido. (Em discussão) Quando o lúdico, faz parte da aula, na introdução do objeto de conhecimento, creio que as crianças se interessam mais pelo conteúdo. (Em discussão) Lúdico também tem a ver com a imaginação (RC1, 2022, p. 13).

As experiências imprevisíveis e inesperadas tão comuns às crianças, sobretudo sob o olhar ao qual estamos dispostos, dialoga com a maneira como elas, as crianças, são percebidas e recebem atenção dos(as) professores(as).

Outra dimensão que nos chamou atenção foi a utilização de tarefas impressas. Por vezes, além dos livros didáticos, os(as) professores(as) optavam por fazer uso de materiais impressos nas aulas. Em alguns casos, tais materiais eram construídos pelos(as) próprios(as) professores(as). Com isso, é possível notar que ele(as) fazem uso de sua capacidade criativa na escolha e/ou elaboração de materiais auxiliares para as aulas.

Imagem 10 - Atividades xerocopiadas e/ou do livro didático



Fonte: O autor

Dentre as diversas atividades usadas pelos(as) professores(as), durante o período de observação, as expostas acima chamaram-nos atenção. Em todas elas, era necessário fazer uso dos sentidos para que pudessem responder.

As atividades expostas acima tornam possível notar que a capacidade perceptiva está, instintivamente, sempre no contexto das aulas. Destacamos, por exemplo, a da esquerda. Quando eram entregues às crianças, não passava de um acumulado de traços na vertical, entretanto, quando a atividade começou ser executada, as crianças necessitavam estar atentas para preencher o que faltava para que a letra solicitada emergisse. Enquanto estavam concentradas para ouvir, decifrar e fazer o preenchimento que transformaria o traço em letra, borbulhava alegria na sala de aula.

A tarefa que está no centro traz a necessidade de identificar em um contexto em que estão determinadas letras que vão sendo solicitadas pelo(a) professor(a).

No uso de uma tarefa que necessita ligar os contextos, chamou-nos atenção o preenchimento da tarefa da direita. Um mesmo período do dia foi ligado a dois contextos por uma determinada criança. Quando o(a) professor(a) percebeu, destacou que achou muito interessante a maneira como a criança havia resolvido a tarefa. Essa atitude de valorizar algo, talvez, diferente (uma mesma figura marcada duas vezes) revela que há abertura na referida prática pedagógica.

Outra interessante constatação é a presença de projetos na escola. Assim, com vistas a contribuir com a percepção das diversas práticas pedagógicas realizadas no contexto pesquisado, em especial as vinculadas aos projetos, dois deles serão, rapidamente, apresentados.

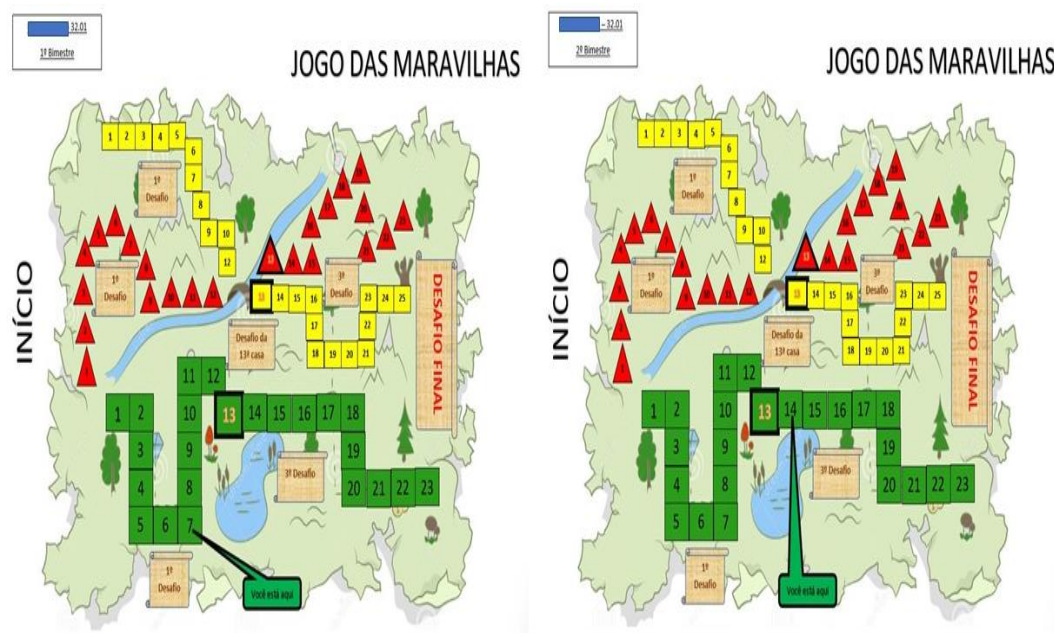
O primeiro é o Jogo das Maravilhas realizado a partir da realidade encontrada, decorrente do período de aulas remotas, advindo do necessário distanciamento social como medida solidária para conter a rápida propagação do COVID-19, a partir do início do ano de 2020. O(a) professor(a) Maracujá o idealizou e o executa.

Em uma dimensão lúdica, as crianças de dois dos seis terceiros anos da escola, nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Pesquisa e Produção de Texto, são agrupadas por cores. Com vistas a favorecer o percurso do processo de ensino aprendizagem a partir das dificuldades encontradas, no que tange à leitura e escrita, o(a) referido(a) professor(a), com base nos níveis encontrados, elabora mapas individuais a cada criança. Como exposto nas imagens abaixo, cada uma das “casas” propõe uma ação a ser desenvolvida no decorrer das aulas. Ao final de cada mês, há um desafio para verificar se a criança avançou de nível, representado por cores.

Em síntese, durante as aulas das disciplinas mencionadas, as crianças recebem atividades condizentes com o nível em que se encontram. Ou seja, a mesma temática presente nas aulas é diferentemente abordada em cada um dos três níveis (cores).

As crianças se situam e acompanham seu percurso por intermédio dos seguintes mapas:

Imagem 11 - Mapa – Jogo das Maravilhas



Fonte: Professor(a) Maracujá

As imagens acima expõem os percursos que as crianças, de acordo com seu grupo, deverão percorrer. Como identificado, a cada mês, cada criança recebe o mapa que a situa dentro de seu processo de ensino aprendizagem.

Sendo, o projeto em questão tão interessante, discordamos que ele possa ou necessite apenas ser inserido nas disciplinas já anunciadas. Diferentemente, percebemos que ele possui condições de ser universalizado a todas as turmas dos terceiros anos e/ou da escola, a depender do diálogo com o colegiado, e seu aceite.

O outro projeto é o Sustentabilidade, Pluralidade e Solidariedade. Este, a partir dos três contextos citados, é transversalmente executado nas diversas disciplinas compositoras do currículo da escola.

Como exemplo, apresentaremos como o projeto alcançou as práticas pedagógicas do(a) professor(a) Cajá, nas aulas de ciências.

- ☞ Em alusão à comemoração ao dia da água, o(a) professor(a) entregou às crianças uma gotinha de água para que elas a recortassem. Dentro da gotinha havia informações contextuais. Ele (a) faz uso de um cartaz, disposto no quadro, que continha uma grande torneira e, uma frase explicativa e outra reflexiva. Para contribuir com a ilustração, abaixo da torneira havia várias mãos carimbadas em azul que representavam a água saindo da torneira. A frase reflexiva indica para o fechamento da torneira para evitar o desperdício (OBSERVAÇÃO DA AULA DO (A) PROFESSOR (A) CAJÁ).

Por se tratar de um projeto transversal, destacamos que a temática foi planejada para alcançar todas as disciplinas curriculares entre os dias 21 e 25.03.2022. Neste ínterim, qem meio às observações, houve uma situação que nos chamou atenção.

- ☞ Tão logo o(a) professor(a) apresentou o cartaz, uma criança disse repentinamente “de novo?”. O(a) professor(a) ouviu a frase e indagou a turma: “Quem disse isso?”. Algumas crianças começaram a apontar umas para as outras. Após um breve instante, o(a) professor(a) aproveitou a situação e disse que naquela semana, como estavam estudando em relação à água, todos(as) os(as) professores(as) da turma iriam conversar com as crianças em relação ao conteúdo (OBSERVAÇÃO DA AULA DO (A) PROFESSOR (A) CAJÁ).

Esse destaque, fez-nos pensar um desafio, até então, encoberto a nós. Ou seja, enquanto acreditávamos que o religar desafiava o labor docente, decorrente das profundas raízes da racionalidade, a indagação da criança, na mesma proporção que traz à tona a repetição de algo, aos olhos dela, dialoga com uma novidade por ela não compreendida. Assim, acende uma luz de alerta em relação ao sentido e significado de um projeto que se apresenta como transversal. Por isso, considerando que o novo causa outras interpretações, compreende-se a necessidade de buscar assegurar que as crianças percebam os sentidos e significados das ações a elas disponibilizadas.

Mantendo o ritmo da aula, o(a) professor(a) Cajá,

- ☞ Após fixar o cartaz no quadro, o(a) professor(a) perguntou para a turma quem gostaria de ir até a frente da sala para contar como fazem o uso da água na própria casa. Neste momento muitas crianças se colocaram à disposição (OBSERVAÇÃO DA AULA DO (A) PROFESSOR (A) CAJÁ).

Essa quantidade de crianças que se colocou à disposição problematiza a liberdade que elas (sete anos) possuem em sala. Novamente percebemos a presença da euforia, bem como da maneira como elas são reconhecidas pelos(as) professores(as).

A respeito das participações,

- ☞ em relação ao uso da água elas diziam: “eu bebo água”; “tomo banho”. E, o(a) professor(a) problematizava, a exemplo: “Alguém aí canta no chuveiro?”; “Ajuda a

lavar o carro?”. E explica: “Sabiam que a água da máquina de lavar pode ser usada para lavar o carro?”. Neste momento as crianças não se envolveram muito (OBSERVAÇÃO DA AULA DO (A) PROFESSOR (A) CAJÁ).

O cartaz exposto seria personalizado pelas crianças. E,

☞ como o(a) professor(a) havia anunciado que as crianças usariam algodões para colá-los na nuvem contida no cartaz fixado no quadro, ela necessitou ausentar-se um breve instante da sala, para buscar alguns materiais, anunciando à turma tal necessidade. Quando de sua ausência, a turma o(a) aguardou tranquilamente (OBSERVAÇÃO DA AULA DO (A) PROFESSOR (A) CAJÁ).

A maneira como as crianças aguardaram pelo retorno do(a) professor(a) é muito interessante e, reverbera em como se dá o convívio na escola.

No percurso da dinâmica de colagem dos algodões na nuvem,

☞ o(a) professor(a) propôs uma breve análise em relação às verdadeiras nuvens, dizendo que elas se parecem com algodões. Com isso, cada criança seria convidada para, a partir do algodão, já contendo cola, ir até o cartaz e colar o algodão que recebera. Neste contexto, a turma ficou bem concentrada observando a execução da atividade. Como estratégia para assegurar uma melhor participação da turma, o(a) professor(a) ia anunciando que convidaria as crianças que estivessem colaborando com a aula (OBSERVAÇÃO DA AULA DO (A) PROFESSOR (A) CAJÁ).

Eufóricas e atentas, as crianças iam participando da aula. E,

☞ tão logo a nuvem foi coberta, o(a) professor(a) pediu que as crianças se atentassem à explicação. Ele(a) disse que a nuvem não era apenas daquela turma e, que a turma da tarde iria dar continuidade no processo de composição da nuvem. As crianças do vespertino necessitariam colorir as gotículas que caíam da nuvem. Nelas, constavam as seguintes palavras: PURA / REGAR / ALIMENTA / SAUDÁVEL / BEBER / LAVAR / LIMPAR (OBSERVAÇÃO DA AULA DO (A) PROFESSOR (A) CAJÁ).

Os temas presentes nas gotículas seriam problematizados no decorrer das aulas. Em relação à aceitação do projeto por parte dos(as) docentes, foi possível perceber que os projetos transversais são enovelados pelos demais saberes, coexistindo com eles.

Nesse contexto, ressalta-se que o labor docente é envolto por planejamentos e preenchimentos de formulários. Assim, abaixo apresentamos a agenda escolar disponibilizada para o período de aulas de 28 de março à 01 de abril de 2022.

O conteúdo presente nela traz-nos a partir de nossa capacidade perceptiva, diversas possibilidades de perceber e/ou desenvolver os variados conteúdos, incluindo de maneira conexa. Importa considerar que, por vezes, decorrente da rotina e afazeres diários (burocracia)

as diversas discussões presentes, semanalmente, nas aulas, ficam sem intencionais conexões. A partir da agenda, fica em evidência (em um mesmo documento) os assuntos e/ou atividades que serão realizadas em cada semana, algo que pode favorecer conexões, mesmo que esse não seja o seu objetivo (agenda) inicial.

Entretanto, compreendemos e defendemos que religações dos saberes não podem ser reduzidas a meras aproximações, como também entendemos que à distância, um religar não será possível.

Por isso, destacamos que:

Numa sala de aula, por exemplo, podemos observar que a intencionalidade da ação do professor nem sempre corresponde à linearidade de sua ação inicial, pois acaba interferindo ou entrando em uma interação qualquer que a leva a desviar-se, a entrar no jogo das interações com o ambiente, fazendo-a incorporar-se a novos sistemas de inter-relações não previstas e que emergem no processo (MORAES, 2008, p. 107).

Durante as observações das aulas, em uma determinada turma, no momento da entrega da referida agenda e solicitação de apresentação aos pais, o(a) professor(a) que nela estava demonstrou preocupação em relação à sua funcionalidade, pois não havia percebido melhorias na turma, após a implantação das agendas. Segundo ele(a), as crianças que não traziam os devidos materiais permaneciam da mesma maneira.

Nessa contextura, reforçando o que fora dito e a pouco mencionado (jogo das interações) por Maria Cândida Moraes, no intuito de contribuir com a percepção de prováveis conexões em relação aos saberes que são semanalmente estudados nas diversas aulas, a imagem 12 (abaixo) explicita o que fora planejado, pelos(as) docentes, para uma semana de aulas. A imagem 13, ademais, ao que consta na imagem que a antecede, deixa em aberto lacunas que trazem possibilidades de se refletir em relação às complementariedades presentes nas discussões dos conteúdos programados e expostos para a semana em questão.

Nesse contexto, vale considerar que “atualmente, o *tempo escolar* depende das matérias. Estas marcam os diferentes períodos. Entretanto, o tempo escolar também pode ser redistribuído conforme os interesses individual ou coletivo” (TORRE, 2008, p. 69). Esse tempo pode ultrapassar o limite de uma disciplina, alcançando a grandeza dos saberes. A criatividade é parceira desta aventura.

Trazendo à tona a agenda escolar em questão, mesmo com a crítica que foi proferida em relação a ela e não tendo a intenção em trazer uma forma de se fazer religações, diferentemente, intentamos estimular a capacidade perceptiva para que, quem sabe, a

complexidade seja (re)conhecida e considerada, “até mesmo” no preenchimento coletivo da agenda ou outros formulários.

Sendo assim, estamos em busca de um semear, de um despertar perceptivo que eleve o labor docente, materializado na prática pedagógica, e possa ultrapassar prováveis atos mecânicos, potencializando a dialogicidade e despertando o interesse em trilhar por caminhos que alcancem a reforma do pensamento.

Neste sentido, pensando nos fenômenos também existentes nas ausências, deixamos em aberto a segunda imagem para que, imaginária e complementarmente, seja possível pensar outras maneiras de lidar (incluindo na práxis) com os conhecimentos.

Contribuindo com esse contexto, apresentamos o princípio da enação em Maria Cândida Moraes (2008), no qual ela afirma que “a percepção e ação são inseparáveis nos processos cognitivos e evoluem juntas. Como consequência, podemos ratificar [...] o pesquisador e a realidade pesquisada emergem e evoluem juntos”. (p. 108).

Por isso, estamos em busca de aventuras que enovelem ainda mais essa dissertação com a realidade, neste contexto, deixando-a aberta consoante a um diálogo com quem a lê.

Maria Cândida, em um de seus livros – *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação (2008)* –, afirma que “A percepção de qualquer fato em si consiste em uma ação que é perceptivamente guiada, ou seja, que surge à medida que o sujeito observador consegue guiar suas ações na situação do local da pesquisa” (p. 109).

Em meio à aventura recém destacada, ao lembrarmos da importância da imaginação, tão presente nas crianças, e que a infância é um devir, estando envolta à complexidade, divertidamente expomos as imagens 12 e 13 (abaixo), no intuito de provocarmos reflexões em relação às prováveis aproximações complementares entre os saberes já existentes na agenda escolar exposta, com vistas a, mesmo com a crítica existente a agenda, ser possível notar que ela pode aflorar outras possibilidades para além da organização do material escolar.

Com isso, emerge a possibilidade da agenda poder auxiliar o corpo docente em relação à percepção dos conteúdos que são semanalmente tratados na escola, porém que as vezes estão segmentados e vinculados às práticas pedagógicas individuais.

Lembramos que a existência de fendas pode permanecer invisíveis a nós, até que escolhamos outras vias para trilhar. Viva nossa humanidade! Viva a diversão!

Imagem 12 - Agenda escolar – Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho

| ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA BRANDÃO RAMALHO PALMAS TOCANTINS AGENDA DE AULAS SEMANAIS - 3º ANO - TURMA: 32.02 | | | | | |
|--|--|---------------------------------------|--|---|--|
| SEMANA DE 28/03/2022 a 01/04/2022 MATUTINO | | | | | |
| 28/03 2ª feira | 29/03 3ª feira | 30/03 4ª feira | 31/03 5ª feira | 01/04 6ª feira | |
| (1) HISTÓRIA E GEOGRAFIA A importância das comunidades tradicionais: Documentário “Raimunda a quebradeira de coco”. Atividade com vídeo e impressa | (4) LÍNGUA PORTUGUESA Ortografia “RR” e “SS”. | CIÊNCIAS Aplicação do SAEP. | (6) LÍNGUA PORTUGUESA Uso dos sinais de pontuação e formação de frases. | (8) LÍNGUA PORTUGUESA (Pesquisa e produção de texto). Produção de texto. Criação de cenários com formas geométricas e produção de texto a partir da arte criada. | |
| (2) MATEMÁTICA Sequência numérica. Escrita dos números | (5) MATEMÁTICA Adição e subtração com reserva | ARTE Aplicação do SAEP. | (7) MATEMÁTICA Adição e subtração com reserva. | (9) ENSINO RELIGIOSO Espaços religiosos. | |
| (3) EDUCAÇÃO FÍSICA Brincadeira de matriz indígena: Corrida da tora e tiro ao alvo (com arco e flecha adaptado) | | EDUCAÇÃO FÍSICA Aplicação do SAEP. | | | |

Fonte: Docentes da Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho

Imagem 13 - Agenda escolar – Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho (conexões)

| ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA BRANDÃO RAMALHO PALMAS TOCANTINS AGENDA DE AULAS SEMANAIS - 3º ANO - TURMA: 32.02 | | | | | |
|--|--|---------------------------------------|--|---|--|
| SEMANA DE 28/03/2022 a 01/04/2022 MATUTINO | | | | | |
| 28/03 2ª feira | 29/03 3ª feira | 30/03 4ª feira | 31/03 5ª feira | 01/04 6ª feira | |
| (1) HISTÓRIA E GEOGRAFIA A importância das comunidades tradicionais: Documentário “Raimunda a quebradeira de coco”. Atividade com vídeo e impressa | (4) LÍNGUA PORTUGUESA Ortografia “RR” e “SS”. | CIÊNCIAS Aplicação do SAEP. | (6) LÍNGUA PORTUGUESA Uso dos sinais de pontuação e formação de frases. | (8) LÍNGUA PORTUGUESA (Pesquisa e produção de texto). Produção de texto. Criação de cenários com formas geométricas e produção de texto a partir da arte criada. | |
| (2) MATEMÁTICA Sequência numérica. Escrita dos números | (5) MATEMÁTICA Adição e subtração com reserva | ARTE Aplicação do SAEP. | (7) MATEMÁTICA Adição e subtração com reserva. | (9) ENSINO RELIGIOSO Espaços religiosos. | |
| (3) EDUCAÇÃO FÍSICA Brincadeira de matriz indígena: Corrida da tora e tiro ao alvo (com arco e flecha adaptado) | | EDUCAÇÃO FÍSICA Aplicação do SAEP. | | | |

Fonte: Adaptação do autor

Por intermédio do convite à reflexão existente nas figuras acima, nota-se que, mesmo que a agenda não tenha gerado os resultados esperados, sobretudo aos olhos do(a) professor(a), no percurso da pesquisa, tornou-se possível notar uma fenda favorável ao planejar dos(as) professores(as). Tal possibilidade, pode ser regada com problematizações, embasadas em dimensões teóricas/empíricas podendo desdobrar, até mesmo, nas melhorias esperadas pelo(a) professor(a) em questão.

A partir desta pesquisa, sob o olhar da epistemologia do pensamento complexo (MORIN) e da Criatividade (TORRE), questiona-se: o que foi possível perceber em relação as aulas observadas?

Em síntese, dentre as diversas percepções decorrentes da observação das aulas, é interessante notar que, mesmo com rotinas exacerbadas; salas com turmas completas; ausências de perceptíveis e importantes conceitos (prática pedagógica, infância e criatividade) nos documentos (P.P.P, BNCC, DCT e MANUAIS DO PROFESSOR) que acompanham o labor docente, a prática pedagógica advinda dos(as) professores(as) reconhece seus sujeitos.

Envolto a esta percepção, sugere-se que as referidas práticas podem ser intensificadas com discussões no contexto da epistemologia do pensamento complexo em Morin e criatividade em Torre.

6.7 Rodas de conversas

Os temas geradores sugeridos pelos(as) professores(as) foram organizados, por roda de conversas.

A roda de conversas um perdurou por 65min03seg. Ao ser transcrita, o texto foi composto por 13 páginas, contendo um total de 395 linhas. A segunda roda de conversas teve duração de 72min10seg. Após transcrição, obteve 16 páginas e um total de 483 linhas.

Ao iniciar o processo de análise de conteúdo, inicialmente foi possível alcançar o que é posto nos gráficos seguintes. Destacamos que o terceiro deles aglutina a quantidade de vezes que todos os temas geradores foram citados nas duas rodas de conversas.

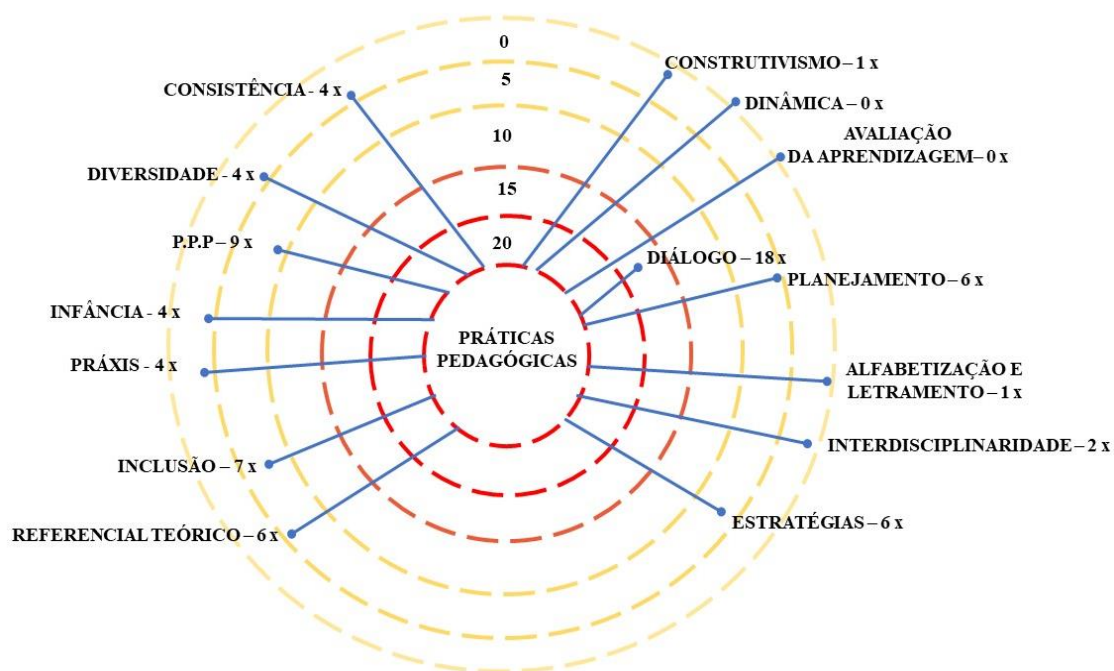
Nos gráficos, há valores que vão de zero a 20. São identificados por círculos, constando neles a quantidade de vezes que cada tema gerador foi mencionado nas rodas. No centro do círculo, encontra-se o objeto da pesquisa.

Importa destacar que há nos gráficos algumas cores. Elas visam chamar a atenção a maior movimentação e geração de calor na aproximação com o círculo central. Isso, pois, todo movimento gera calor, que, sistemicamente, gera movimento.

Avançando na análise de conteúdo, em uma perspectiva temática, uma investigação mais detalhada pôde gerar grandes descobertas, as quais serão apresentadas posteriormente em um quadro específico.

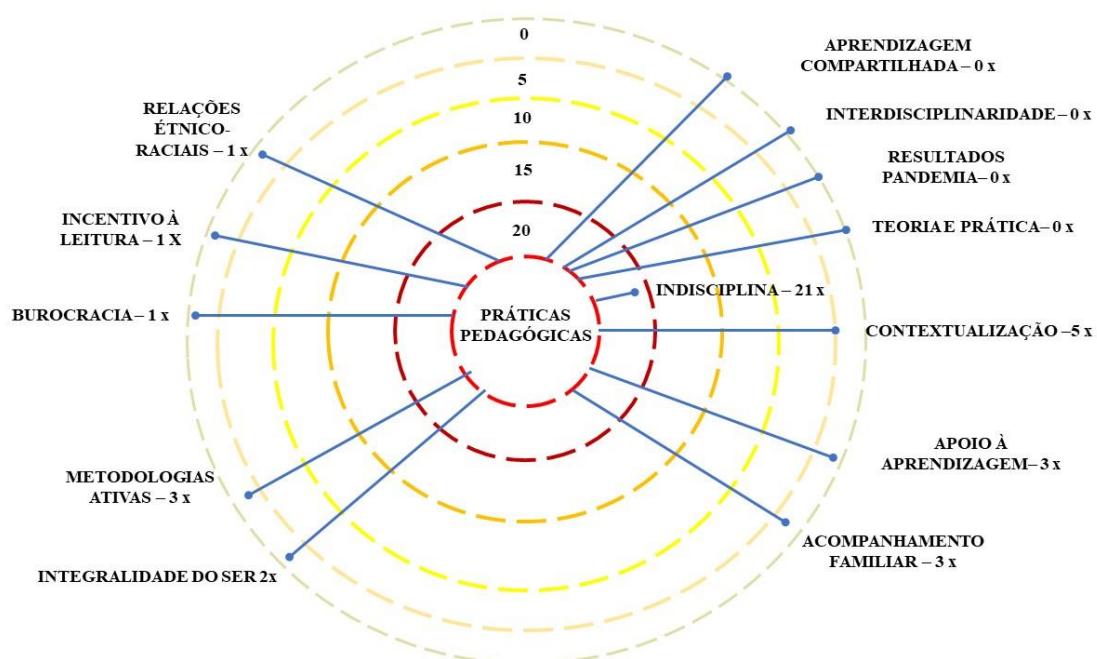
Com o avançar da análise de conteúdo, que foi amparada por Bardin (2011), tornou-se possível perceber o eclodir de um conceito de prática pedagógica advindo da amostra participante, algo que dialoga com o problema desta pesquisa, bem como que acreditamos ser muito importante à escola.

Imagem 14 - Quantidade de vezes que cada tema apareceu na RC1



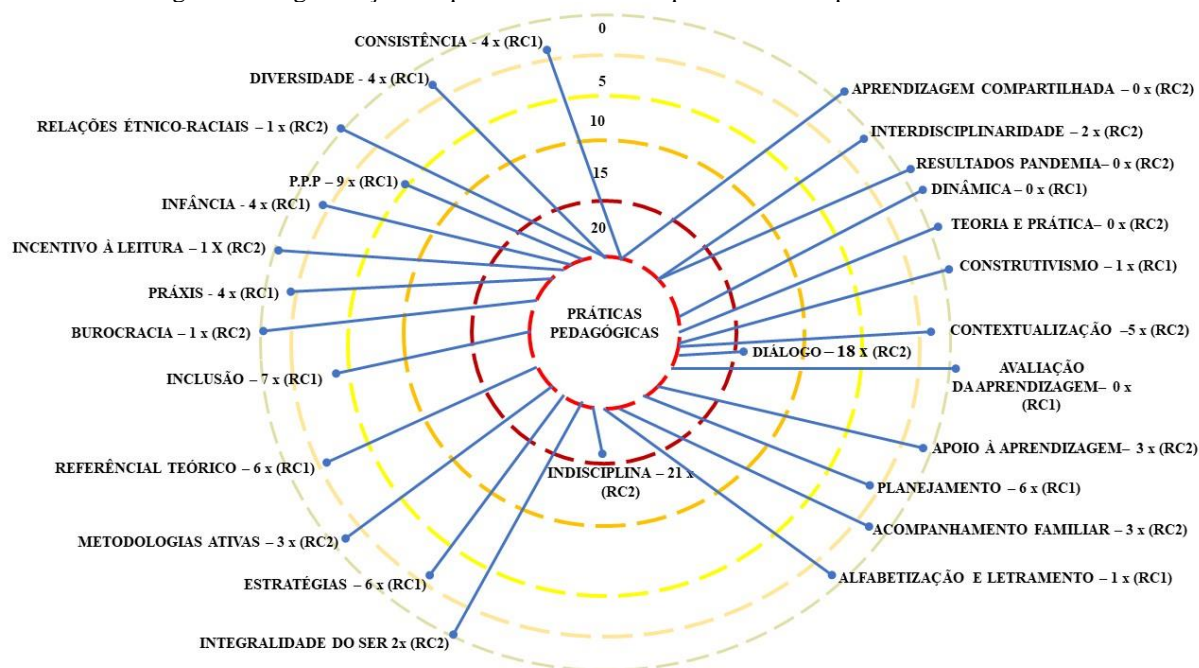
Fonte: O autor

Imagem 15 - Quantidade de vezes que cada tema apareceu na RC2



Fonte: O autor

Imagem 16 - Aglutinação da quantidade de vezes que cada tema apareceu nas duas RC's



Fonte: O autor

A atitude em identificar temas geradores, por parte dos(as) participantes já gerou certa alteração no movimentar de cada um(a) deles(as). No momento do preenchimento do formulário de sugestões temáticas, via-se professores(as) dialogando e debatendo com outros(as) no intuito de realizarem o preenchimento. Por isso, reputamos que a escola estava na centralidade.

Após a realização das rodas e, ao ser feito o levantamento do quantitativo de vezes que cada tema gerador foi citado, percebe-se, como visto nos diagramas, que, quantitativamente, há grandes desconspassos e isso já nos poderia dizer algo. Entretanto, a análise de conteúdo proporcionou-nos o aflorar de muitos saberes. Enquanto um dos temas foi citado 21 vezes (indisciplina), vários outros pouca ou nenhuma vez foi mencionado.

Assim, em uma perspectiva de análise temática, com vistas a aprofundar a análise, o contexto em que cada tema gerador estava presente foi explorado, para que houvesse uma melhor compreensão que, sem ela, poderíamos permanecer observando apenas maiores ou menores quantidades de menções, deixando escapar da pesquisa os porquês de tais quantidades, ou ainda o que elas significavam.

Dessa maneira, o entorno onde os temas estavam localizados, no material transcrito, foi analisado, dando atenção aos chamados “componentes textuais”, em Bardin (2011). Posteriormente à análise dos referidos componentes, a partir dos posicionamentos dos(as) partícipes, tornou-se possível observar que os diálogos permearam as dimensões teórica e

prática, as quais estão contidas nas intenções desta pesquisa. Ressalta-se que outra percepção possível foi o brotar de um conceito de práticas pedagógicas aos olhos dos(as) partícipes.

A presença dos temas nas discussões nos trouxe muitos dados que, com aprofundamento, fizeram outros aflorarem. Em meio a tantas presenças (temas), as ausências também ocorrerem. Em contextos coletivos e/ou individuais, elas também se fazem presentes.

Destacamos que, mesmo que nos questionemos: o que elas poderiam nos dizer? Entendemos que estamos, de certa maneira, limitados, também pela dimensão temporal. Por isso, elas serão elencadas enquanto desafios que poderão desdobrar-se em aprofundamentos posteriores, mesmo após o término desse percurso da pesquisa. Provavelmente esse seja outro limite da pesquisa. Por isso, abaixo destacaremos quais temas geradores não foram, diretamente, mencionados nas duas rodas de conversas, na esperança que, em momento oportuno, sejam problematizados.

Quadro 16 - Temas geradores não discutidos

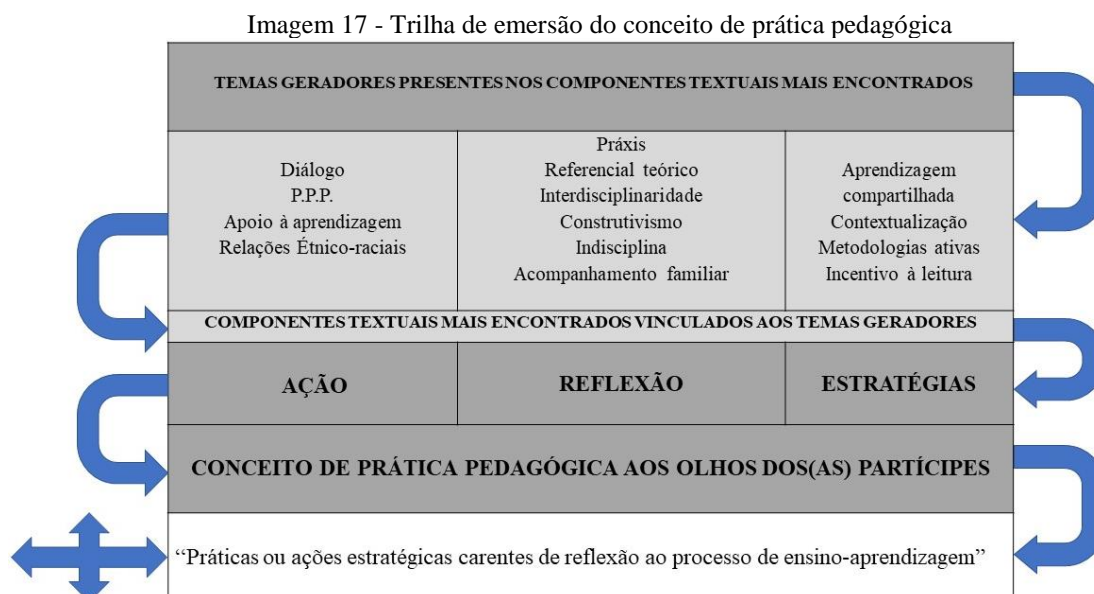
| TEMAS GERADORES SUGERIDOS, MAS NÃO CITADOS NAS DUAS RODAS DE CONVERSAS |
|---|
| Teoria e prática |
| Avaliação da Aprendizagem |
| Dinâmica |
| Resultados Pandemia |

Fonte: O autor

Além das ausências, o movimentar das duas rodas de conversas, inesperadamente, favoreceu o emergir de um conceito de práticas pedagógicas, sendo: “práticas ou ações estratégicas carentes de reflexões em relação ao processo ensino-aprendizagem”.

Destacamos que o processo de análise de conteúdo faz-se extenso. Por isso, no intuito de contribuir com a compreensão do trilhar que levou a emergência do conceito a pouco mencionado, a imagem abaixo buscará, em síntese, apresentá-lo.

Importa considerar que, na mencionada imagem, constam 14 dos 28 temas geradores presentes nas duas rodas de conversas. Eles aglutinaram-se em três componentes textuais, os quais compõem a essência do conceito em questão.



Fonte: O autor.

Considerando a opção de propor e realizar diálogos com os(as) partícipes, cremos que o aflorar do mencionado conceito está diretamente relacionado a tal escolha.

Intencionalmente tensionando a relação existente entre pesquisa e escola, em busca de um novelar-se, traremos o conceito de Maria Amélia Franco em relação à prática pedagógica e recorreremos à Morin para que potencializemos o diálogo entre o conceito de Maria Amélia Franco e o emergido a partir das rodas de conversas.

Assim, ressaltamos, “meu empreendimento é concebido como integração reflexiva dos diversos saberes relativos ao humano. Não se trata de somá-los, mas de ligá-los, articulá-los e interpretá-los” (MORIN, 2012, p. 17).

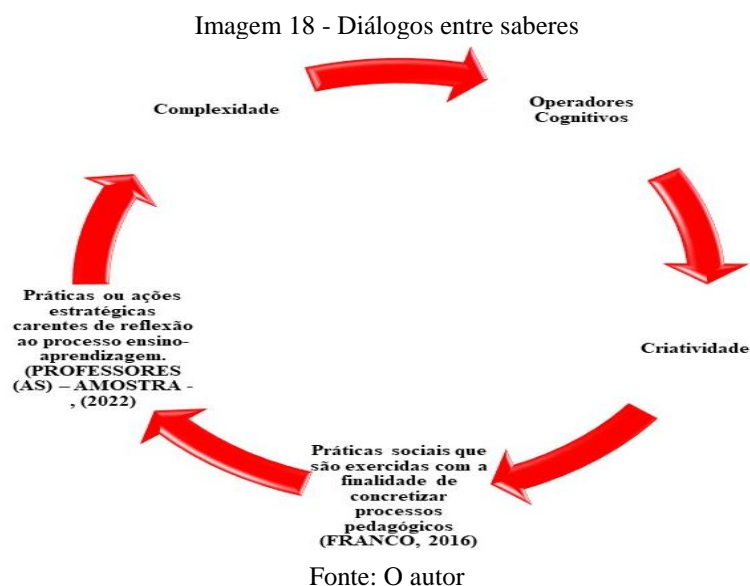
Por isso, não se quer “limitar o conhecimento do humano somente às ciências” (MORIN, 2012, p. 17). Dessa maneira, na práxis, mesmo em ambientes com exacerbada rotina burocrática, alega-nos perceber que os seres estão sendo compreendidos em suas diversas dimensões, bem como poderemos retroalimentar a escola pesquisada.

Reforçamos que, quanto mais criativos formos, mais conseguiremos aguçar o portal de nossa humanidade, podendo assim atuar em dimensões que intentam benefícios na e para a coletividade.

No contexto escolar, as inesperadas e imprevisíveis experiências permanecerão nesse devir de ser da infância presente em nossa humanidade. Toda essa grandeza das práticas sociais, vivas nas práticas pedagógicas, emergirá na práxis quando conseguirmos superar contradições, reduções, ciclos fechados de causas e consequências, compreendendo a complementariedade, almejando a religação dos saberes.

Sendo assim, com todo o percurso da pesquisa, fomos notando desdobramentos que não nos eram possíveis quando apenas a projetávamos.

Por isso, lançamos mão de uma figura para contribuir com a compreensão do que essa pesquisa pode, também, desdobrar-se, mesmo que a referida constatação não tenha, primariamente, feito parte do então projeto.



O reconhecer da complexidade é extremamente importante à humanidade. Perceber complementariedades torna possível rever nossos conceitos.

Por isso,

a necessidade de pensar em conjunto as noções de ordem, de desordem e de organização na sua complementariedade, concorrência e antagonismo, nos faz respeitar a complexidade física, biológica e humana. Pensar não é servir às idéias de ordem ou desordem, é servir-se delas de modo organizador e, às vezes, desorganizador, para conceber nossa realidade (MORIN, 2001a, p. 231).

Sendo assim, percebermo-nos envolvidos em tudo que nos cerca altera a maneira de compreender a realidade, logo, também modifica as práticas pedagógicas realizadas no labor docente.

Nesse ínterim, quando Morin (2020) em seu livro *A aventura de O Método* e para uma racionalidade aberta, menciona que o cientista, no paradigma simplificador, se põe fora da ciência que cunha, fica latente a ideia de sujeito e objeto, bem como o distanciamento entre as duas dimensões. Essa situação alcança diversos desdobramentos, como exemplo a educação formal (práticas pedagógicas).

Envolto nessa discussão, Torre (2008) aponta que no meio escolar é possível múltiplas vivências em relação a experiências pessoais e sociais. Importa considerar que tais vivências advêm de práticas (sociais) pedagógicas, valendo retomar o conceito de criatividade cunhado por Torre, sendo algo que, partindo do individual, almeja o bem coletivo (social).

No que diz respeito aos(as) desdobramentos dos diálogos dos partícipes da pesquisa, eles(as) favoreceram a evidenciação que as práticas pedagógicas existentes em suas rotinas, na escola, são consoantes a estratégias carentes de reflexão em relação ao processo de ensino aprendizagem. Tais práticas, mesmo que intuitivamente, demonstram preocupação com a coletividade, algo que dialoga com as ideias de Torre. Sendo assim, compreende-se que essa percepção precisa, recursivamente, (re)movimentar o labor docente na escola pesquisada.

Desta maneira, retomando a ideia de Franco (2016, p. 536) em relação à educação como sendo, ontologicamente, “um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam a vida dos sujeitos, de modo amplo, difuso e imprevisível”, evidencia-se que o sujeito e objeto são compreendidos e anunciados como imbricados.

A partir desta pesquisa, sob o olhar da epistemologia do pensamento complexo (MORIN) e da Criatividade (TORRE), questiona-se: o que foi possível perceber em relação aos diálogos (anúncios) advindo das rodas de conversas?

Em síntese, foi possível notar que o coletivo compositor da amostra é disposto ao diálogo; demonstra conhecer a escola, para além da sala de aula; reconhecem a diversidade de estratégias metodológicas utilizadas nas aulas (práticas pedagógicas); sente falta de mais (outros) momentos de diálogos com demais dimensões existentes na escola; e considera os(as) estudantes consoantes aquilo que são – crianças.

Neste contexto, acredita-se que a epistemologia do pensamento complexo (Morin) é importante, senão indispensável à percepção de que a realidade é hologramática, havendo a necessidade da religação dos saberes, que favorecerá o entrelaçar entre sujeito-objeto. A criatividade em Torre é parceira nessa contextura, sendo fortalecida pela referida epistemologia na mesma proporção que se fortalece. Em desdobramento, entende-se que as pesquisas científicas, ao reconhecerem sua grandeza, considerando-se a questão da relevância social, podem ser importantes pontes para, também, (re)conectar dimensões teóricas/práticas.

6.8 Instrumento de Valoração dos Índícios de Criatividade (VADECRIE)

Retomando o prefixo “auto”, tão destacado por Morin, ressaltamos que, quando o questionário de valoração da criatividade é ofertado à amostra participante, cada um dos(as) participantes pôde incursionar em sua existência, sobretudo na dimensão profissional.

Assim, algo de tamanha importância social, como as práticas pedagógicas, serão apresentadas a partir de um intencional entrelace que perpassará pela percepção dos(as) professores(as) participantes; pela dimensão teórica e demais percepções advindas das observações e rodas de conversas.

Destacamos que, ao responder o VADECRIE, oito dos(as) nove professores(as) participantes da amostra, que responderam o instrumento, puderam, provavelmente, inaugurar um declarado aproximar com o “bem social” (criatividade). Momento em que, acreditamos, a mútua alegria pôde transbordar tornando o brincar ainda mais saboroso.

6.8.1 Professorado criativo

Ao ser problematizada a dimensão “Professorado Criativo”, cada respondente, a partir de sua individualidade que é sujeita à coletividade social, precisou refletir em relação aos pontos presentes no seguinte quadro:

Quadro 17 - Parâmetro de análise - Professorado criativo

| | |
|-----------------------|--|
| Professorado criativo | 1. Trabalho com minha capacidade e reconhecimento mais do que somente com conhecimento |
| | 2. Reconheço as potencialidades dos meus alunos e interesse-me pelo que sentem. |
| | 3. A emoção e o diálogo são recursos para entusiasmar meus alunos à aprendizagem. |
| | 4. Acredito que ensinar é ajudar a desenvolver a consciência com foco em valores. |
| | 5. Encontro sentidos novos ao que acontece, conectando o conhecido com o desconhecido. |
| | 6. Utilizo a estratégia de mover a mente com perguntas que saem do contexto da aula. |
| | 7. Meu ensino está conectado com a vida e com os problemas percebidos na realidade. |
| | 8. Invento e construo situações atrativas, originais e divergentes para a aula. |
| | 9. Procuo trabalhar o pensamento e o sentimento com meus alunos. |
| | 10. Faço a mediação do desenvolvimento da consciência de valores como respeito, escuta e tolerância. |

Fonte: Suanno (2013, p. 179).

O quadro abaixo apresenta as respostas advindas da amostra participante. A opção em apresentar os dados, a partir da seguinte dimensão, torna possível conhecer como cada parâmetro foi identificado.

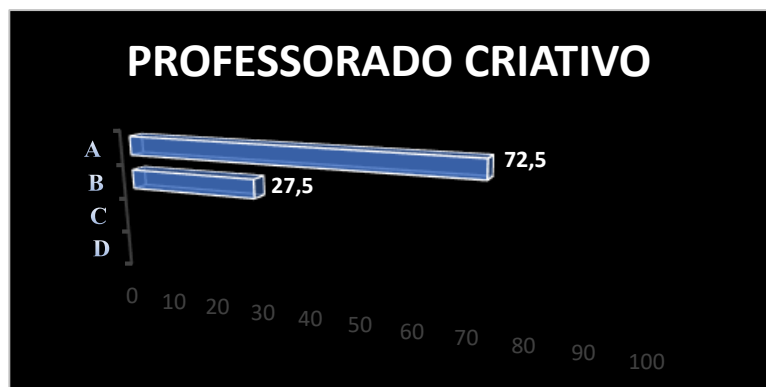
Quadro 18 – Detalhamento dos dados (Professorado criativo)

| PARÂMETROS | | A 9 a 10 | B 6 a 8 | C 4 a 5 | D 1 a 3 |
|-----------------------|--|-------------|------------|------------|------------|
| PROFESSORADO CRIATIVO | 1. Trabalho com minha capacidade e reconhecimento mais do que somente com o conhecimento. | 3 | 5 | ---- | ---- |
| | 2. Reconheço as potencialidades dos meus alunos e interesse-me pelo que eles sentem. | 7 | 1 | ---- | ---- |
| | 3. A emoção e o diálogo são recursos para entusiasmar meus alunos à aprendizagem. | 5 | 3 | ---- | ---- |
| | 4. Acredito que ensinar é ajudar a desenvolver a consciência com foco em valores. | 8 | ---- | ---- | ---- |
| | 5. Encontro sentidos novos ao que acontece, conectando o conhecido com o desconhecido. | 2 | 6 | ---- | ---- |
| | 6. Utilizo a estratégia de mover a mente com perguntas que saem do contexto da aula. | 6 | 2 | ---- | ---- |
| | 7. Meu ensino está conectado com a vida e com os problemas percebidos na realidade. | 7 | 1 | ---- | ---- |
| | 8. Invento e construo situações atrativas, originais e divergentes para a aula. | 5 | 3 | ---- | ---- |
| | 9. Procuo trabalhar o pensamento e o sentimento com meus alunos. | 6 | 2 | ---- | ---- |
| | 10. Faço a mediação do desenvolvimento da consciência de valores como respeito, escuta e tolerância. | 7 | 1 | ---- | ---- |

Fonte: O autor

A partir dos dados, o seguinte gráfico foi gerado:

Imagem 19 – Compilação de dados (Professorado criativo)



Fonte: O autor

Dentre os dez parâmetros vinculados ao “Professorado Criativo”, um deles distanciou-se da média constituída pelos(as) componentes da amostra. O parâmetro: “Encontro sentidos novos ao que acontece, conectando o conhecido com o desconhecido”, embora tenha permanecido no conceito “B”, foi apenas duas vezes marcado como algo latente (conceito “A”). Por isso, o destacamos no intuito de deixá-lo em evidência e, também, para poder ser melhor discutido. Assim, recorreremos a uma das observações das aulas e apresentamos acontecimentos ocorridos em uma aula na qual se propunha discutir sobre o tempo.

- ☞ Em determinado momento, uma criança disse que a televisão também pode ser utilizada para marcar o tempo. O(a) professor(a) Pitanga então questionou: “Como faz para a TV marcar o tempo?”. Uma criança respondeu que ao apertar determinado botão do controle, as horas são ditas. Com isso, o(a) professor(a) disse: “Olha! Que legal”. Em outro momento, o(a) professor(a) questionou se haveriam outras maneiras de marcar o tempo. As crianças ficaram pensativas. Para auxiliar, o(a) professor(a) perguntou: “Que dia do mês foi sexta-feira?” “E hoje, que dia é?”. Nesse contexto, uma criança disse enquanto resposta à pergunta: “Calendário”. Contextualizando, o(a) professor(a) foi trazendo elementos da vida diária das crianças, explicando os momentos que compõem o dia. Após, direcionou a discussão em relação ao período que as crianças ficam na escola. Na sequência o(a) professor(a) perguntou: “É importante marcar esse tempo?” No contexto da pergunta, explicou que a marcação do tempo auxilia na organização dos afazeres diários. Quando das explicações trouxe o tempo de brincar. Citou que elas, por serem crianças, precisam brincar. No contexto, indagou as crianças quanto a elas terem conversado com os pais em relação ao que eles brincavam quando crianças. Momento esse em que a turma ficou mais eufórica. Muitas levantaram a mão para poder dizer de que os pais brincavam. Do ponto de vista histórico, o(a) professor(a) disse que as crianças brincavam daquela forma porque, às vezes, não havia tantos brinquedos e também devido à provável ausência de recursos financeiros para adquiri-los. De posse de fotos coloridas, ele(a) expos algumas figuras de crianças brincando, ao mesmo tempo que ia indagando se elas conheciam determinadas brincadeiras. Nos relatos, algumas crianças anunciavam que os pais trabalhavam desde pequenas. Após a contextualização com a história, o(a) professor(a) apresentou algumas brincadeiras mais atuais. Nesse contexto, ele(a) disse que algumas brincadeiras perpassam o tempo e, com isso, também é possível marcá-lo, observando as diversas brincadeiras populares (OBSERVAÇÃO DE AULA DO(A) PROFESSOR(A) PITANGA).

Com base no exposto, fica em evidência que o contexto existencial - as infâncias - foram muito bem valorizadas. O(a) professor(a) Pitanga, partindo de algo tão importante às crianças - o brincar-, movimentou as discussões em relação ao tempo. Assim, embora o parâmetro “encontro sentidos novos ao que acontece, conectando o conhecido com o desconhecido” tenha sido mais valorado consoante ao conceito “B”, trouxemos, por amostragem, esse recorte observacional para anunciar que, por vezes, as práticas pedagógicas estão tão rotineiras que não se é possível verificar o quão potente são. Nesse sentido, outros olhares, como o desta pesquisa, podem proporcionar problematizações que levem a (re)visão do que já se faz e, com isso, as práticas pedagógicas podem ser potencializadas, desdobrando-se ainda em tantas outras divertidas dimensões.

No que diz respeito aos pontos mais identificados, enquanto conceito “A”, tem-se: “Reconheço as potencialidades dos meus alunos e interesse-me pelo que eles sentem”; “Acredito que ensinar é ajudar a desenvolver a consciência com foco em valores”; “Meu ensino está conectado com a vida e com os problemas percebidos na realidade” e “Faço a mediação do desenvolvimento da consciência de valores como respeito, escuta e tolerância”. A maneira como esses pontos foram identificados corresponde com o que foi percebido nas

observações e rodas de conversas. Abaixo, apresentamos momento em que os parâmetros identificados foram observados no decorrer de uma aula em que havia um ditado.

- ☞ Quando analisada a palavra queijo, o(a) professor(a) Jenipapo indagou se as crianças sabiam do que o queijo era feito. Uma criança disse que era de cenoura. O(a) professor(a) observou a colocação da criança e a questionou “de cenoura”? A criança disse sim! Com a cenoura faz um corante para o queijo. O(a) professor(a), em tom de curiosidade e, valorizando a participação da criança, disse não ter conhecimento dessa situação. Em determinado momento, no ditado, havia a palavra guerra. Espontaneamente uma criança indagou o(a) professor(a) se ele(a) tinha visto a guerra na Ucrânia. O(a) professor(a) aproveitou a colocação da criança e problematizou a guerra. Ele(a) indagou as crianças se elas sabiam o que era uma guerra? Explicou alguns impactos que a guerra pode gerar e perguntou se as crianças conheciam algum joguinho de guerra (OBSERVAÇÃO DAS AULAS DO(A) PROFESSOR(A) JENIPAPO).

Assentado em uma realidade onde crianças pequenas estão inseridas, o(a) professor(a) Jenipapo transitou entre vários aspectos. Foi da suposta rigidez de um ditado à ludicidade presente em joguinhos. Outro ponto de destaque é a pergunta advinda da criança para o(a) professor(a), que não se furta em responder e, para além da resposta, mantém o processo de ensino aprendizagem, não se esquecendo da importância da ludicidade, uma vez que as crianças convivem com o brincar.

Nesse ínterim, com bases nos quadros e gráfico, nota-se que os conceitos “A” e “B” foram alcançados. Dentre os dois, o conceito “A” foi mais latente. Essa situação, de acordo com o VADECRIE, aponta que as práticas pedagógicas, durante a pesquisa, possuem, predominantemente, fortes indícios de criatividade.

Investigar e analisar a dimensão Professorado Criativo proporciona o desvendar da essência da prática pedagógica.

Para além dos extratos das observações já apresentadas, traremos outra que, acreditamos, dialogar bem com o contexto “Professorado criativo”, o qual emana a importância e necessidade de reconhecermos e valorizarmos nossa humanidade, diuturnamente.

Assim, em uma das observações diretas, tornou-se possível presenciar o ocorrido, a seguir apresentado.

Após o horário de lanche, começou a chover. O tempo que já estava nublado ficou um pouco mais escuro. Algumas crianças, ao irem até o bebedouro existente em todas as salas de aulas, aproveitaram para olhar por uma das seis janelas de Blindex da sala e, em voz alta, uma delas disse:

- ☞ “Está anoitecendo” (OBSERVAÇÃO DAS AULAS DO(A) PROFESSOR(A) JABOTICABA).

O(a) professor(a) Jaboticaba, atento(a) ao todo da aula, ao ouvir, disse:

🗨️ “Não, não está. É que, com a chuva, o solzinho se escondeu” (OBSERVAÇÃO DAS AULAS DO(A) PROFESSOR(A) JABOTICABA).

Mesmo que o conteúdo programado para aquele momento da aula não fosse o que estava presente na percepção da criança, o(a) professor(a) aproveitou a colocação dela e contribuiu com a problematização em curso. Para além, dialogou com ela, citando o sol no diminutivo. Essa maneira de dialogar demonstrou a intenção em aproximar a explicação ao contexto da infância.

Destacamos que, durante a roda de conversas um, notamos alguns importantes apontamentos. Um deles aqui destacado:

💬 pensando na leitura, eu vejo os momentos do cantinho da leitura incentivando a criança a ler. Mesmo a criança com dificuldade de leitura, mas tem a leitura visual, mas tem um reconhecimento das letras. Eles vêm muito aqui na biblioteca, visualizam aqueles livros que não tem nada escrito, e os escolhem. Mas qual é a estratégia? Colocá-los para inventar história para criar a história. Para imaginar a história! (RC1, 2022, p. 5).

Como visto, mesmo em um contexto em que a leitura textual ainda não é totalmente fluente, quando uma criança percebe que poderia não conseguir participar do que fora proposto, ela se manifesta. E, contribuindo com o diálogo, é realizada uma problematização que alcança o ampliar do conhecimento da criança. Novamente, vê-se a liberdade existente, ao perceber a indagação da criança direcionada ao(à) professor(a).

Em todo o percurso da pesquisa, mesmo nos momentos mais desafiadores, naqueles em que percebia que os(as) professores(as) sentiam a necessidade de elevar o tom de voz e/ou solicitar que a turma se mantivesse em silêncio, ou ainda que se deslocasse de um local a outro sem movimentar tanto os próprios braços, solicitando que ficassem mais parados, percebeu-se que havia sempre a intenção em dar sentido e significado ao que amplamente ocorria.

Por isso, concordamos que “se deixássemos nossos alunos, acostumados a agir pelo princípio da disciplina e autoridade, “agir sob sua responsabilidade”, sem prévio treinamento, poucas coisas ficariam inteiras na escola” (TORRE, 2008, p. 83).

Assim, mesmo que sempre muito atarefados(as), os(as) professores(as) evidenciavam o interesse em ouvir as crianças, serem flexíveis quanto aos combinados e/ou resoluções, mesmo nos episódios que feriam o contrato prévio de convívio na/com a escola.

A materialização do processo pedagógico (didática) percebido nas observações e/ou rodas de conversas, demonstra que os(as) professores(as) diversificam suas práticas pedagógicas. A exemplo, uns/umas utilizam recursos audiovisuais nas aulas. Outros(as) optam pelo livro didático e/ou quadro branco. Entretanto, todos(as) eles(as), mesmo sem perceber, não se permitem permanecer ofertando uma mesma rotina de aulas.

Os(as) docentes não ficam inertes no momento das análises que dialoguem com momentos desafiadores. Até mesmo quando havia lamentações em relação ao dia a dia das crianças e escola, jamais demonstravam que não pudessem buscar saídas.

Os (as) professores(as) precisam considerar a complexidade fenomênica. Cremos ser necessário conseguirmos nos posicionar intencionalmente ante “os fenômenos educacionais na complexidade de suas relações, no momento em que estão acontecendo, para que possamos compreender os fatos ao mesmo tempo em que eles são determinantes e determinados” (MORAES, 1997, p. 87).

Nesse sentido, “uma das considerações atuais da criatividade é sua vertente *comunitária*. A criatividade não é só capacidade individual para gerar ideias” (TORRE, 2005, p. 179). Por isso, nota-se que, em um grupo de professores(as) que se encontram há considerável tempo na escola e em sala de aula, suas atitudes embasam-se na coletividade.

Sendo assim, compreende-se que há indícios de criatividade entre os(as) professores(as) que compõem a amostra e representantes de um todo.

6.8.2 Criatividade como valor

Na intenção de pesquisar e analisar se a criatividade é percebida e presente na escola consoante a um valor, os(as) participantes precisaram se manifestar a partir dos seguintes pontos:

Quadro 19 - Parâmetro de análise – criatividade como valor

| | |
|-------------------------|---|
| Criatividade como valor | 1. Os alunos têm acesso a conhecimentos que possam contribuir significativamente com o social. |
| | 2. A aprendizagem de cada aluno é uma construção pessoal e leva em conta atitudes e interesses. |
| | 3. A criatividade é um valor considerado no planejamento de atividades dentro e fora da sala de aula. |
| | 4. Há flexibilidade no uso dos espaços e horários de aulas em função dos objetivos. |
| | 5. A gestão é facilitadora dos processos ao invés de complicadora. |

| |
|---|
| 6. A criatividade das atividades da escola é reconhecida pelos alunos e seus pais. |
| 7. O aluno é levado a pensar suas potencialidades e talentos com entusiasmo. |
| 8. Há espaços de diálogo, discussão e exposições de habilidades psicossociais. |
| 9. Há o estabelecimento de vínculos de colaboração com a comunidade externa à escola. |
| 10. A avaliação contempla os progressos em atitudes e valores. |

Fonte: Suanno (2013, p. 194).

Considerando as respostas e o aprofundamento dos dados, tornou-se possível emergir o quadro abaixo.

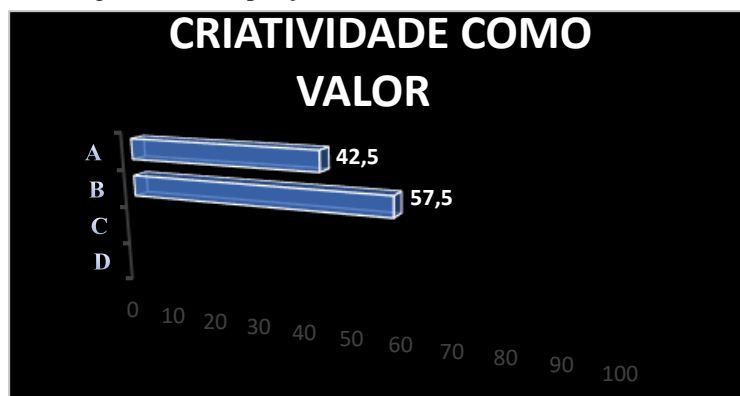
Quadro 20 - Detalhamento dos dados (Criatividade como valor)

| | | PARÂMETROS | A 9 a 10 | B 6 a 8 | C 4 a 5 | D 1 a 3 |
|-------------------------|---|------------|-------------|------------|------------|------------|
| CRIATIVIDADE COMO VALOR | 1. Os alunos têm acesso a conhecimentos que possam contribuir significativamente com o social. | | 4 | 4 | ---- | ---- |
| | 2. A aprendizagem de cada aluno é uma construção pessoal e leva em conta atitudes e interesses. | | 5 | 3 | ---- | ---- |
| | 3. A criatividade é um valor considerado no planejamento de atividades dentro e fora da sala de aula. | | 4 | 4 | ---- | ---- |
| | 4. Há flexibilidade no uso dos espaços e horários de aulas em função dos objetivos. | | 6 | 2 | ---- | ---- |
| | 5. A gestão é facilitadora dos processos ao invés de complicadora. | | 2 | 6 | ---- | ---- |
| | 6. A criatividade das atividades da escola é reconhecida pelos alunos e seus pais. | | 5 | 3 | ---- | ---- |
| | 7. O aluno é levado a pensar suas potencialidades e talentos com entusiasmo. | | 5 | 3 | ---- | ---- |
| | 8. Há espaços de diálogo, discussão e exposições de habilidades psicossociais. | | 6 | 2 | ---- | ---- |
| | 9. Há o estabelecimento de vínculos de colaboração com a comunidade externa à escola. | | 5 | 3 | ---- | ---- |
| | 10. A avaliação contempla os progressos em atitudes e valores. | | 5 | 3 | ---- | ---- |

Fonte: O autor

Representativamente, o gráfico a seguir foi elaborado:

Imagem 20 - Compilação de dados (Criatividade como valor)




Fonte: O autor

Quando problematizada a questão da criatividade como valor, a partir dos quadros e gráfico, tornou-se possível perceber que, embora apenas os conceitos “A” e “B” tenham, novamente, sido alcançados, o conceito que indica boas evidências (B) prevaleceu em relação à fortes evidências (A). Situação diferente em relação ao “Professorado criativo”.

Dentre os dez parâmetros disponíveis à “Criatividade como valor”, um deles apareceu, bem abaixo dos demais. O parâmetro: “A gestão é facilitadora dos processos ao invés de complicadora” recebeu apenas duas marcações presentes no conceito “A”, tendo as outras seis demarcadas no conceito “B”.

Mesmo que tenhamos, no contexto da apresentação dos necessários extratos das rodas de conversas, nos posicionado em relação a trazer à tona somente pontos que poderiam ser amplamente discutidos, nesse momento, compreendemos ser oportuno um dos posicionamentos presentes na roda de conversas um.

Vale ressaltar que o extrato abaixo faz borbulhar a reflexão presente no diálogo entre Freire e Guimarães, apresentado logo no início das análises e discussões. Entretanto, agora, direcionamos o olhar dos autores ao labor de quem está na função de coordenar. Por isso, nos sentimos na obrigação de trazer o extrato abaixo.

 Agora é só supervisão pedagógica, é só supervisionar. Coordenar é diferente! (RC1, 2022, p. 9).

Ao se posicionarem em relação à essência do labor de quem está na função de coordenar, o coletivo compositor da amostra traz dois conceitos considerados distintos, coordenar e supervisionar.

Essa maneira de ver a importância da coordenação para o processo de ensino aprendizagem que enovela as práticas pedagógicas faz-nos pensar o quão importante o coletivo compreende ser a referida função, na mesma medida que demonstram reconhecer a necessidade de problematizá-la, de maneira a favorecer o referido processo. Outra percepção que nos foi possível captar é a questão mais humanizada existente no coordenar, ao invés de supervisionar.

Embora os conceitos “A” e “B” representem indícios de criatividade do que fora pesquisado, importa destacar esse destoar, objetivando apresentar um provável ponto que precise ser melhor observado por aqueles(as) que compõem a escola, mesmo que em momento futuro à pesquisa.

Destacamos, ainda, que os parâmetros: “Há flexibilidade no uso dos espaços e horários de aulas em função dos objetivos.” e “Há espaços de diálogo, discussão e exposições de

habilidades psicossociais” foram os que mais receberam respostas compreendidas pelo conceito “A”.

Com isso, compreendemos haver espaço para inserir, em tais momentos de diálogo, a problematização em relação à essência do labor da função de coordenar, uma vez que tais momentos de diálogo foram considerados como existentes. Neste contexto, talvez tenhamos conseguido identificar uma fenda (existência de espaços de diálogos) onde precise ser semeada a referida situação.

Em relação às observações das aulas, apresentaremos um momento que compreendemos ser oportuno, posto que se refere ao labor docente realizado, durante a atenção direcionada a uma criança autista.

- ☞ Na sala, o(a) professor(a) Macaúba estimulava uma criança a observar os objetos presentes na atividade e, a partir de suas solicitações, a criança deveria pegar determinado objeto colorido e conectar a uma pequena haste. O(a) professor(a) fazia solicitações como: “Pegue o azul. Pegue o verde”. “Coloque aqui”. Quando a criança aparentava estar mais à vontade na atividade, o(a) professor(a) dizia: “Onde está o amarelo?” Com o avançar da atividade, a criança demonstrou um comportamento que parecia irritação. Nesse contexto, o(a) professor(a) dizia: “Vamos terminar. Já, já eu deixo você ir para o colchão”. Para além, o(a) professor(a) ligou os condicionadores de ar e fechou as janelas. Ao perceber que a criança estava com sede, convidou-a para beber água. A criança levantou-se para acompanhá-lo(a). Ao retornar, o(a) professor(a) modificou o local de realização da atividade, bem como a atividade. Nessa outra atividade, o(a) professor(a) dispunha de um papel A4 plastificado e, nele haviam corações coloridos. Tais corações fixavam-se no papel plastificado por intermédio de velcro. O(a) professor(a) mantinha a criança estimulada o tempo todo e também demonstrava emoção toda vez que a criança conseguia realizar o planejado. No decorrer da atividade a criança foi ficando mais à vontade e, junto com ela, o(a) professor(a) brincou de massinha. Nesse contexto ia estimulando-a a fazer bolinhas, cobrinhas. Por fim, a professora convidou a criança para deitar em um cantinho disponível a esse contexto e, nesse momento, o(a) professor(a) ia massageando a criança, ao mesmo tempo que ia brincando que estava amassando uma massinha de pizza, que era o corpo da criança. O(a) professor(a) mantinha a entonação de voz como se estivesse contando historinha infantil (OBSERVAÇÃO DE AULA DO(A) PROFESSOR(A) MACAÚBA).

No extrato acima, nota-se o esforço em manter a criança atenta ao intencional processo de ensino aprendizagem. Ao compararem os corpos com as massinhas recém-manuseadas e, ainda, ao diferenciar a entonação de voz, a infância fica bem aparente no labor do(a) professor(a) Macaúba. Essa situação faz-nos pensar o quão a humanidade está sendo valorizada, bem como, mesmo que intuitivamente, a maneira que a criatividade se fez presente.

Destacamos que, sendo um valor, “a criatividade é como um raio laser que penetra no mais profundo da pessoa, projeta sua luz sobre as instituições nas quais atua, e termina por

transformar a sociedade” (TORRE, 2005, p. 15). Destarte, ante todos os dados captados, investigados e analisados, os indícios de criatividade permanecem presentes.

6.8.3 Visão Transdisciplinar

O holograma em que estamos enovelados é composto por diversas dimensões. Conseguir observá-las favorece a condição para o reformar do pensamento.

Mesmo que a transdisciplinaridade não esteja tão aprofundada na escola, como constatado a partir da observação dos documentos: P.P.P., BNCC, DCT e livros didáticos, conhecer, aos olhos daqueles(as) que compõe a amostra, como é a “Visão transdisciplinar” deles(as), fez-se necessário à pesquisa, podendo iniciar fendas e posteriores sementeiras que podem gerar boas colheitas.

No intuito de envolver os(as) partícipes com discussões contidas no contexto da transdisciplinaridade, os seguintes parâmetros foram considerados.

Quadro 21 - Parâmetro de análise – Visão transdisciplinar

| | |
|------------------------|---|
| Visão transdisciplinar | 1. Procuo retirar o melhor de cada aluno buscando o seu crescimento integral. |
| | 2. Trabalha com consciência de identidade interior, social, ecológica, global e espiritual. |
| | 3. A ética está presente em todas as ações e relações humanas dentro da escola. |
| | 4. O saber é uma construção integrada e compartilhada |
| | 5. Os processos de ensino e aprendizagem não são lineares, mas emergentes e contextualizados. |
| | 6. A escola favorece o crescimento pessoal, os encontros de estudo, as relações sociais e com a natureza. |
| | 7. Não há limitação na programação, e sim o aceite das emergências, com abertura e tolerância. |
| | 8. A escola permite conectar aspectos aparentemente não relacionados aos planejados. |
| | 9. A prática docente é integradora, sensível, criativa e transformadora. |
| | 10. A escola assume as relações entre o sujeito, a sociedade e a natureza. |

Fonte: Suanno (2013, p. 207).

A partir da incursão pelos dados, cada um dos parâmetros apresentou informações interessantes para o trilhar desta pesquisa.

Por isso, compreendemos que ampliá-los, da maneira como feito no quadro abaixo, pode contribuir com a compreensão de como a visão transdisciplinar é entendida pela amostra participante.

Destacamos que, nesse aprofundar, tornou-se possível perceber que, embora haja pontos pouco valorados, eles ocorrerem no dia a dia das aulas.

Por isso, parece-nos que há práticas pedagógicas que estão encobertas e carentes de serem expostas.

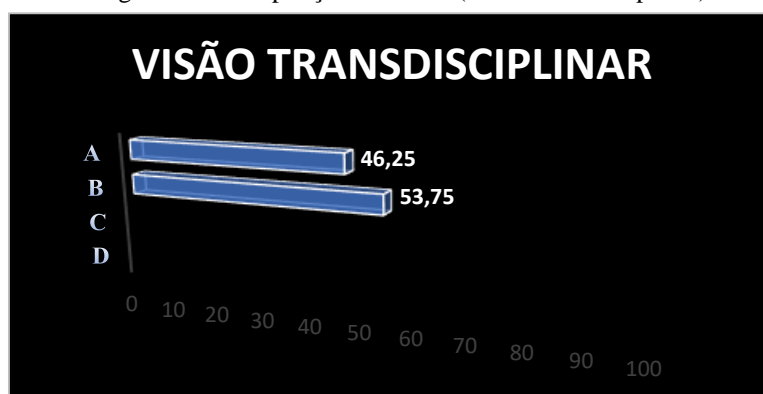
Quadro 22 - Detalhamento dos dados (Visão transdisciplinar)

| | PARÂMETROS | A | B | C | D |
|------------------------|---|--------|-------|-------|-------|
| | | 9 a 10 | 6 a 8 | 4 a 5 | 1 a 3 |
| VISÃO TRANSDISCIPLINAR | 1. Procuo retirar o melhor de cada aluno buscando o seu crescimento integral. | 5 | 3 | ---- | ---- |
| | 2. Trabalha com consciência de identidade interior, social, ecológica, global e espiritual. | 1 | 7 | ---- | ---- |
| | 3. A ética está presente em todas as ações e relações humanas dentro da escola. | 5 | 3 | ---- | ---- |
| | 4. O saber é uma construção integrada e compartilhada | 6 | 2 | ---- | ---- |
| | 5. Os processos de ensino e aprendizagem não são lineares, mas emergentes e contextualizados. | 4 | 4 | ---- | ---- |
| | 6. A escola favorece o crescimento pessoal, os encontros de estudo, as relações sociais e com a natureza. | 2 | 6 | ---- | ---- |
| | 7. Não há limitação na programação, e sim o aceite das emergências, com abertura e tolerância. | 3 | 5 | ---- | ---- |
| | 8. A escola permite conectar aspectos aparentemente não relacionados aos planejados. | 2 | 6 | ---- | ---- |
| | 9. A prática docente é integradora, sensível, criativa e transformadora. | 4 | 4 | ---- | ---- |
| | 10. A escola assume as relações entre o sujeito, a sociedade e a natureza. | 5 | 3 | ---- | ---- |

Fonte: O autor

A partir dos quadros, foi possível gerar o seguinte gráfico.

Imagem 21 - Compilação de dados (Visão transdisciplinar)



Fonte: O autor

Em relação aos dez parâmetros reservados à discussão da “Visão transdisciplinar”, três deles receberam uma ou duas anotações referentes ao conceito “A”. Dentre tais parâmetros, estão: “Trabalha com consciência de identidade interior, social, ecológica, global e espiritual”; “A escola favorece o crescimento pessoal, os encontros de estudo, as relações

sociais e com a natureza” e “A escola permite conectar aspectos aparentemente não relacionados aos planejados”, quando refletido em relação ao trabalhar com a consciência de identidade interior, social, ecológica, global e espiritual, como observado no quadro acima, apenas um(a) participante identificou resposta caracterizada pela conceito “A”. Os(as) demais optaram por respostas que, a partir da análise dos dados, enquadram-se no conceito “B”.

Quando, na roda de conversas dois, os(as) partícipes dialogaram em relação ao planejamento, eles(as) mencionaram o planejamento contextualizado.

na hora que a gente elabora nossas atividades, tem que ser uma atividade contextualizada, parte de um texto, parte de uma história, parte de um tema, e vai se desenvolvendo (RC2, 2022, p. 15).

Quando afirmado que o planejar precisa e é, quase sempre, contextualizado, podemos inserir nessa afirmação os três parâmetros que foram pouco identificados. Ao observarmos o extrato acima, nota-se que há, mesmo com a existência e uso de BNCC, DCT e Livros Didáticos, abertura para ocorrerem conexões que se julgarem necessárias. Com isso, novamente fica em evidência a importância da pesquisa, bem como do triangular de dados.

Entre os parâmetros mais escolhidos, está “O saber é uma construção integrada e compartilhada”. Nota-se que os(as) compositores(as) da amostra percebem a questão do saber, em uma perspectiva que ultrapassa determinado conteúdo, bem como que é uma construção integrada e compartilhada, é um dado muito relevante à pesquisa, podendo ser potencializado.

E, durante as observações, foi-nos possível perceber que, mesmo o parâmetro “trabalha com consciência de identidade interior, social, ecológica, global e espiritual”, tendo recebido apenas uma anotação equivalente ao conceito “A”, no dia a dia das aulas, a questão identitária se faz presente nas práticas pedagógicas. O contexto dessa observação se passou nas proximidades da data alusiva ao intitulado, em calendário, dia do índio.

No quadro, o(a) professor(a) Pitanga passou o cabeçalho e, abaixo, os nomes das seguintes etnias: Krahô; Krahô-Kanela; Povo Iny; Xerente; Apinajé; Avá-Canoeiros. Nesse contexto, indagou às crianças se sabiam que no mês de abril há um dia que se comemora o “Dia do Índio”. As crianças responderam que não sabiam. O(a) professor(a) disse que isso era estranho pois é assunto estudado desde pequeninhas. Nesse ínterim, aproveitou e lançou um desafio: pesquisar o motivo do dia 19 de abril ser comemorado como dia do índio. Em relação ao desafio, ele(a) disse que era para aquelas crianças que tivessem curiosidade em saber (OBSERVAÇÃO DAS AULAS DO(A) PROFESSOR(A) PITANGA).

Reconhecemos haver problematizações a serem colocadas em relação à nomenclatura “índio”, no entanto, daremos mais atenção à questão da inserção dos povos indígenas

presentes na região onde as crianças vivem. Outro ponto importante foi o ato do(a) professor(a) Pitanga convidar as crianças a aprofundarem seus conhecimentos, partindo de um desafio. Ou seja, o(a) professor(a) envolveu o aprender, aventurando-se em desafios. Essa situação potencializa a disciplina pela qual está responsável, podendo gerar nas crianças o hábito da pesquisa.

Nessa terceira dimensão analisada, os conceitos “A” e “B” permaneceram em destaque. Com isso, embora o conceito “B” tenha uma leve vantagem em relação ao conceito “A”, de acordo com o VADECRIE, há indícios de criatividade na realidade investigada.

Os pontos destacados podem ser ainda mais aprofundados, com vistas a uma constante problematização do dia a dia escolar, pois, embora contida nos livros didáticos, a dimensão transdisciplinar, não é amplamente discutida no contexto da escola em questão.

Com base nos dados, é possível evidenciar que o conceito “B” alcançou vantagem em relação ao conceito “A”. Independentemente disso, tal situação, de acordo com o VADECRIE, reconhece a presença de indícios de criatividade na escola.

Nota-se que os(as) compositores da amostra (re)conhecem, por exemplo, a linearidade em que alguns processos pedagógicos estão ainda assentados, bem como que se posicionam favoráveis a mudanças, aspecto que torna possível perceber indícios de criatividade também nessa dimensão.

6.8.4 Metodologias e estratégias

As rodas de conversas contribuíram para o brotar de um conceito de prática pedagógica, aos olhos dos(as) professores(as). Nele, o termo estratégias é muito latente e dialoga com o conceito de Franco (2016).

Sendo práticas sociais e carentes de reflexões, as práticas pedagógicas podem ser potencializadas pela criatividade aqui apresentada e discutida. Dessa maneira, ao tentar reconhecer como as metodologias e estratégias, no contexto pesquisado, ocorrem, partiu-se dos seguintes parâmetros.

Quadro 23 - Parâmetro de análise – Metodologias e estratégias

| | |
|----------------------------|---|
| Metodologias e estratégias | 1. O planejamento representa uma consciência ampliada a respeito da educação. |
| | 2. O sistema de ensino e de aprendizagem busca um ser autônomo, transformador e colaborativo. |
| | 3. Os sistemas, programas, métodos, estratégias e atividades privilegiam o desenvolvimento da criatividade. |
| | 4. Busco alternativas de soluções de problemas no ensino com os alunos. |
| | 5. Arte, música e teatro surgem como recursos didáticos utilizados. |

| |
|---|
| 6. Crio situações e diálogos sobre a realidade observada no processo de ensino e de aprendizagem. |
| 7. Possibilito aos alunos a relação entre o sentir, o pensar e o atuar. |
| 8. A colaboração é trabalhada dentro e fora da sala de aula, inclusive na avaliação. |
| 9. Pais e profissionais são convidados a participarem da formação dos alunos. |
| 10. Relaciono recursos analógicos com as tecnologias virtuais no processo de aprendizagem dos alunos. |

Fonte: Suanno (2013, p. 225).

Mantendo o intuito de favorecer a compreensão do significado dos dados captados, ao imergir neles, surgiram as informações presentes no quadro abaixo.

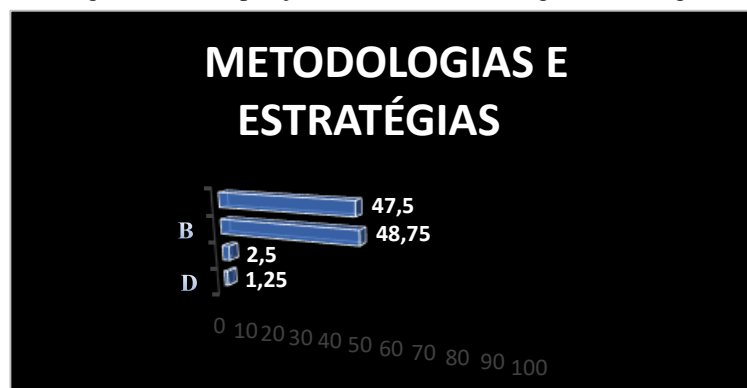
Quadro 24 - Detalhamento dos dados (Metodologias e estratégias)

| | PARÂMETROS | A | B | C | D |
|----------------------------|---|--------|-------|-------|-------|
| | | 9 a 10 | 6 a 8 | 4 a 5 | 1 a 3 |
| METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS | 1. O planejamento representa uma consciência ampliada a respeito da educação. | 5 | 3 | ---- | ---- |
| | 2. O sistema de ensino e de aprendizagem busca um ser autônomo, transformador e colaborativo. | 6 | 2 | ---- | ---- |
| | 3. Os sistemas, programas, métodos, estratégias e atividades privilegiam o desenvolvimento da criatividade. | 3 | 5 | ---- | ---- |
| | 4. Busco alternativas de soluções de problemas no ensino com os alunos. | 5 | 3 | ---- | ---- |
| | 5. Arte, música e teatro surgem como recursos didáticos utilizados. | 3 | 4 | ---- | 1 |
| | 6. Crio situações e diálogos sobre a realidade observada no processo de ensino e de aprendizagem. | 3 | 5 | ---- | ---- |
| | 7. Possibilito aos alunos a relação entre o sentir, o pensar e o atuar. | 4 | 3 | 1 | ---- |
| | 8. A colaboração é trabalhada dentro e fora da sala de aula, inclusive na avaliação. | 5 | 3 | ---- | ---- |
| | 9. Pais e profissionais são convidados a participarem da formação dos alunos. | 3 | 5 | ---- | ---- |
| | 10. Relaciono recursos analógicos com as tecnologias virtuais no processo de aprendizagem dos alunos. | 3 | 5 | ---- | ---- |

Fonte: O autor

A partir dos quadros, o seguinte gráfico pôde ser elaborado.

Imagem 22 - Compilação de dados (Metodologias e estratégias)



Fonte: O autor

A dimensão metodolgia e estratégias apresentou um diferente deoar das três outras anteriores. Mesmo havendo predominância de dados compreendidos pelos conceitos “A” e “B”, aparentemente empatados, os demais conceitos, “C” e “D”, apareceram pela primeira vez.

Os dois posicionamentos enovelados pelos conceitos “C” e “D”: “Arte, música e teatro surgem como recursos didáticos utilizados” e “Possibilito aos alunos a relação entre o sentir, o pensar e o atuar”; quando investigados, nota-se que foram demarcados por um(a) mesmo(a) professor(a). Entretanto, nas observações em sala, foi possível perceber que, mesmo intuitivamente, a relação entre sentir, pensar e atuar, bem como a arte, a música e o teatro permearam suas aulas.

Por isso, buscando contribuir com a discussão, apresentamos os relatos contextualizados:

- ☞ Ao retornarem para a sala, o(a) professor(a) pediu que as crianças se sentassem no chão na parte da frente da sala. Após, as indagou se conheciam algo sobre relaxamento. Algumas crianças disseram que sim. Em seguida, o(a) professor(a), fazendo uso de seu celular, escolheu uma música instrumental e a reproduziu bem baixinho solicitando que as crianças relaxassem. Quando percebia que alguma criança não conseguia se concentrar e relaxar, ela as ia sensibilizando em relação ao momento, sugerindo que ficassem de olhos fechados. Esse contexto emergiu em decorrência do retorno de um momento mais dinâmico – parquinho. Após, a professora pediu que as crianças tranquilamente se dirigissem às suas mesas. Em seguida anunciou que passaria um vídeo com o tema amizade. O vídeo tratava de uma animação da música amigos do grupo Grandes Pequeninos. Posteriormente, a professora precisou ir até a sala da coordenação e nesse curto intervalo de tempo em que esteve ausente, as crianças a aguardaram sem que houvesse necessidade de chamar-lhes à atenção (OBSERVAÇÃO DA AULA DO(A) PROFESSOR(A) JABUTICABA).

Um outro exemplo contextual que acreditamos ser válido destacar refere-se à atividade na qual o(a) professor(a) sugeriu que as crianças produzissem e trocassem bilhetinhos.

- ☞ [...] o(a) professor(a) anunciou que as crianças receberiam folhas em branco. Nelas, o pedido era: escolher alguma criança – coleguinha – e escrever um bilhetinho para ela “Troca de mensagens viu!”. Nesse contexto, poderiam fazer um desenho para a criança escolhida, podendo também escrever alguma mensagem. Foi dado o direcionamento para que a produção fosse feita de acordo com a capacidade individual de cada criança. Durante a produção da tarefa, as crianças mantinham-se, espontaneamente, concentradas. Vez ou outra ouvia-se “eu não sei fazer”. Logo em seguida, o(a) professor(a) dizia, “Sabe sim, faça do seu jeitinho”. Em determinado momento, o(a) professor(a) se aproximou de uma criança que relatou não estar conseguindo desenhar os olhos. O(a) professor(a) convidou-a para acompanhá-lo(a) até uma das partes da sala onde há um espelho. O(a) professor(a) então disse: “Aqui, olha lá! Veja seus olhos. Pronto? Consegue agora?”. A criança manifestou-se positivamente e retornou ao seu lugar para dar continuidade à produção. Ao perceber que as crianças estavam findando as produções, o(a) professor(a) convidou algumas para irem até a frente da sala e apresentarem suas produções, dizendo a quem o

bilhete era endereçado. O(a) professor(a) destacava, nas apresentações, o(s) motivo(s) da escolha do bilhetinho para determinada criança. As justificativas baseavam-se no sentimento que elas nutriam umas pelas outras (OBSERVAÇÃO DA AULA DO(A) PROFESSOR(A) JABUTICABA).

Com esses destaques, retomamos ao ponto de discussão onde foi denunciado haver carência de perceptíveis conceitos no P.P.P., BNCC, DCT e livros didáticos. Esse denunciar quer anunciar carências que podem ser janelas, como a que estamos agora revelando. Mesmo que dois parâmetros tenham sido, honestamente, identificados enquanto conceitos “C” e “D”, a pesquisa consegue articular uma problematização que pode ser potencializada com o conhecimento que se denuncia ausente, em paralelo, anunciando sua relevância, bem como intuitivas estratégias que, pelos dados, descobrem-se, ao parecem estar encobertas.

Assim, traremos outro destaque: “O sistema de ensino e de aprendizagem busca um ser autônomo, transformador e colaborativo”. Foram seis participantes que demarcaram esse parâmetro no contexto do conceito “A”. Autonomia, transformação e colaboração são dimensões muito valiosas, alegrando-nos poder constatar que de fato estão no dia a dia escolar.

Para tanto, apresentaremos o ocorrido em uma das observações das aulas:

☞ [...] havia uma história em quadrinhos. Inicialmente o(a) professor(a) explicou que aquele formato de texto se refere a história em quadrinhos e nelas há balões que representam as falas dos(as) personagens. Todas essas explicações foram fornecidas com diversidade de entonação de voz e dando destaques para o conteúdo dos quadrinhos. O texto trazia o tempo de 1 minuto. Para colaborar com a compreensão da questão do tempo, que estava sendo discutida na aula, a(o) professor(a) propôs uma experiência. Sugeriu e permitiu que durante 1 minuto as crianças brincassem pela sala. Decorrido o tempo, elas deveriam, sentadas em seus lugares, permanecer com olhos fechados pelo mesmo tempo de 1 minuto. Após, o(a) professor(a) pediu que as crianças fizessem comparações entre os dois momentos. A grande maioria disse que, brincando o tempo passou mais rápido. O(a) professor(a) disse que esse tempo brincando, parece ter sido mais rápido porque quando estamos em atividades que gostamos mais, parece que o tempo passa mais rápido. A intenção era que elas pudessem perceber a questão da passagem e ou duração de determinado tempo e sua relação com as atividades desenvolvidas (OBSERVAÇÃO DA AULA DO(A) PROFESSOR(A) PITANGA).

As dimensões teoria-prática ficaram muito evidentes nesse contexto.

Os conceitos “C” e “D” foram demarcados nessa dimensão. Entretanto, os conceitos “A” e “B” foram mais latentes.

Com vistas a aprofundar a análise, o parâmetro “possibilito aos alunos a relação entre o sentir, o pensar e o atuar”, há uma importante consideração na roda de conversas dois.

É muito difícil! Nós temos uma facilidade, mas uma criança que tem uma deficiência intelectual; que tem autismo ou que não consegue parar sentada, às vezes a gente acha que ela está muito agitada. Fazer essa triangulação de olhar para o quadro, esperar, pensar na letra, pegar, jogar ela na sua cabeça, pegar essa letra e escrever, e transcrever no caderno e fazer esse triângulo aqui, ó letra por letra, depois sílaba por sílaba depois, palavra por palavra. É muito complexo (RC2, 2022, p. 7).

A colocação anterior demonstra a percepção do labor docente. Assim, conseguir analisar as diferenças existentes quanto ao processo de ensino aprendizagem é muito valioso às práticas pedagógicas. Considerando que o referido parâmetro foi identificado, optamos em trazer esse recorte enquanto possibilidade de que essa percepção seja potencializada.

Entretanto, com base no VADECRIE, entende-se que os indícios de criatividade se fazem presentes nas metodologias e estratégias, podendo sempre serem problematizados e potencializados.

Com esse percurso trilhado, analisando as dimensões teóricas/empíricas e as diversas percepções advindas da pesquisa, na clara aproximação dos(as) professores(as) com a criatividade aqui apresentada e discutida, por intermédio do VADECRIE, destacamos um, talvez breve, mas importante apontamento de Torre (2005, p. 172): “com um pouco de imaginação não é difícil introduzir alguma novidade no método de ensinar”.

Para além da imaginação, flexibilizar-se e ou flexibilizar o processo de ensino também é outro importante fator ao desenvolvimento da criatividade.

6.8.5 Valores Humanos

De nada adiantará a criatividade se nossa humanidade não for (re)conhecida, sobretudo por cada um de nós. É nossa humanidade que torna possível a criatividade que, posteriormente, pode recursivamente ajudar a humanidade.

Nesse ínterim, os valores humanos foram investigados e analisados a partir dos seguintes parâmetros:

Quadro 25 - Parâmetro de análise – Valores humanos

| | |
|-----------------|---|
| Valores humanos | 1. A escola promove, nos alunos, a paixão, a entrega e o entusiasmo pela tarefa, autossuperando-se. |
| | 2. O bem estar e a felicidade são valores institucionais presentes nos projetos. |
| | 3. A consciência do cuidado e manutenção do meio ambiente é presente no planejamento e nas aulas. |
| | 4. Os valores humanos são percebidos nos trabalhos de aula e nas atividades anuais da escola. |
| | 5. Há a promoção de valores como justiça, igualdade, democracia, paz e verdade com os alunos. |
| | 6. A escola auxilia o aluno a perceber, dentro de si, suas potencialidades, talentos e atributos. |
| | 7. A escola objetiva a sensibilidade, a competência afetivo social e a ampliação da consciência dos alunos. |
| | 8. Há o atendimento às necessidades educativas especiais como apoio aos alunos. |
| | 9. São trabalhados com os alunos a ética ecológica e planetária de maneira ampla. |
| | 10. A aceitação da pluralidade de crenças e valores espirituais faz parte do cotidiano da escola. |

Fonte: Suanno (2013, p. 238).

Os dados conquistados estão detalhadamente apresentados no quadro abaixo:

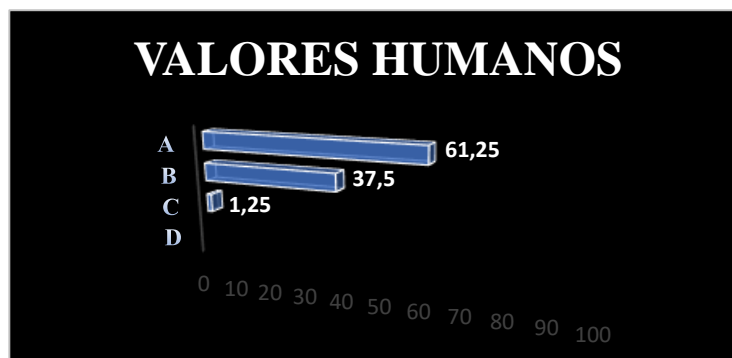
Quadro 26 – Detalhamento dos dados (Valores humanos)

| | PARÂMETROS | A | B | C | D |
|-----------------|---|--------|-------|-------|-------|
| | | 9 a 10 | 6 a 8 | 4 a 5 | 1 a 3 |
| VALORES HUMANOS | 1. A escola promove, nos alunos, a paixão, a entrega e o entusiasmo pela tarefa, autossuperando-se. | 4 | 4 | ---- | ---- |
| | 2. O bem-estar e a felicidade são valores institucionais presentes nos projetos. | 4 | 4 | ---- | ---- |
| | 3. A consciência do cuidado e manutenção do meio ambiente é presente no planejamento e nas aulas. | 5 | 3 | ---- | ---- |
| | 4. Os valores humanos são percebidos nos trabalhos de aula e nas atividades anuais da escola. | 6 | 2 | ---- | ---- |
| | 5. Há a promoção de valores como justiça, igualdade, democracia, paz e verdade com os alunos. | 7 | 1 | ---- | ---- |
| | 6. A escola auxilia o aluno a perceber, dentro de si, suas potencialidades, talentos e atributos. | 6 | 2 | ---- | ---- |
| | 7. A escola objetiva a sensibilidade, a competência afetivo social e a ampliação da consciência dos alunos. | 5 | 3 | ---- | ---- |
| | 8. Há o atendimento às necessidades educativas especiais como apoio aos alunos. | 5 | 3 | ---- | ---- |
| | 9. São trabalhados com os alunos a ética ecológica e planetária de maneira ampla. | 3 | 5 | ---- | ---- |
| | 10. A aceitação da pluralidade de crenças e valores espirituais faz parte do cotidiano da escola. | 4 | 3 | 1 | ---- |

Fonte: O autor

A partir dos quadros acima, tornou-se possível elaborar o seguinte gráfico:

Imagem 23 - Compilação de dados (Valores humanos)



Fonte: O autor

Assim como na dimensão anterior, esta apresentou um dado que ficou para além dos conceitos "A" e "B". O parâmetro: "A aceitação da pluralidade de crenças e valores espirituais faz parte do cotidiano da escola" foi demarcado e, posteriormente compreendido como conceito "C".

Para contribuir com o dado apresentado, traremos um extrato da segunda roda de conversas:

- ☞ A religião em nossa escola ela influencia muito, em tudo. Em uma apresentação, em uma dança (RC2, 2022, p. 12).

- ☞ Esse ano, estamos seguindo literalmente A BNCC. A gente está tentando, está fazendo, pegando. Até o momento, não veio ninguém [...] mas também a gente não entrou em nada muito profundo (idem).
- ☞ Tem pessoas que não trabalhava a lenda do Saci, do lobisomem (RC2, 2022, p. 14).

Essa dimensão analisada apresentou inúmeros parâmetros em destaque, sendo: “A consciência do cuidado e manutenção do meio ambiente é presente no planejamento e nas aulas”; “Os valores humanos são percebidos nos trabalhos de aula e nas atividades anuais da escola”; “Há a promoção de valores como justiça, igualdade, democracia, paz e verdade com os alunos”; “A escola auxilia o aluno a perceber, dentro de si, suas potencialidades, talentos e atributos”; “A escola objetiva a sensibilidade, a competência afetivo social e a ampliação da consciência dos alunos” e “Há o atendimento às necessidades educativas especiais como apoio aos alunos”.

De fato, esses pontos destacados e compreendidos pelo conceito “A” estiveram presentes nas duas rodas de conversas, sendo notadas nas observações das aulas.

- ☞ Pensar na Afetividade, no carinho. Tem crianças que você precisa abraçar, dizer que ele é que aquela criança é linda, você é lindo, você é linda, você é inteligente, você precisa dizer isso para criança, abraçar uma criança é algo que a gente precisa fazer, faz parte também. E aí está na integralidade do ser, essa formação [...] É ser sensível a necessidade da criança (RC2, 2022, p. 15).

Em contribuição, será apresentada umas das observações realizadas:

- ☞ Em uma manhã ensolarada, decorridos alguns minutos iniciais da aula, o(a) professor(a), que sempre ao se dirigir às crianças usa uma expressão carinhosa, escreveu no quadro a agenda do dia, sendo: “História; Produção de Texto; Atividade sobre água”. Posteriormente, ele(a) anunciou que iniciaria a aula com a contação de uma historinha. Nesse momento a turma começou a sugerir temas para a história. O(a) professor(a), valendo-se da oportunidade, indagou as crianças acerca de quais temas preferiam. Ao ouvir a temática terror, o(a) professor(a) questionou as crianças: “Vocês gostam de histórias de terror?”. Algumas se manifestaram favoráveis. Como o(a) professor(a) havia preparado material visual – nuvens de E.V.A contendo expressões de emoções – ele(a) informou que na próxima semana contaria uma historinha com a temática escolhida pela turma. Durante a contação da história, sua entonação de voz foi se alterando a depender do contexto. As crianças mantiveram-se extremamente atentas. Tão logo findada a história, o(a) professor(a) solicitou que as crianças escolhessem uma passagem da mesma e, no diário que as crianças possuem, por intermédio de alguma maneira de escrita, se colocassem no lugar da nuvem e, a partir desse percurso imaginário, elaborassem outra história. Como maneira de registro, foi reforçado que não deveria ser apenas por intermédio de linguagem escrita, mas também por desenhos representativos (OBSERVAÇÃO DA AULA DO(A) PROFESSOR(A) MARACUJÁ).

Essa maneira de se relacionar com as crianças ficou muito em evidência durante quase todo o percurso de observações. Reconhecer diversas maneiras de se expressar valoriza a

diversidade comunicativa. O período pandêmico proporcionou grandes dificuldades à sociedade, entretanto, tais dificuldades também trouxeram grandes desafios. Por isso, apresentamos mais um destaque ocorrido durante as observações das aulas:

- ☞ Em decorrência do período pandêmico e retorno presencial das aulas, o(a) professor(a) Maracujá realizou um diagnóstico em suas duas turmas e, a partir das evidências, elaborou projeto intitulado “Jogo das Maravilhas”. O nome do projeto emerge de outra ação, que demandou que a turma escolhesse um livro infantil para ser utilizado durante o ano. O livro escolhido foi “Alice no país das maravilhas”. Em relação ao Jogo das Maravilhas, após a avaliação diagnóstica realizada a cada início de ano e, levando-se em consideração que em anos fora do período pandêmico, após o diagnóstico, cerca de cinco crianças geralmente demandam maior atenção pedagógica; em decorrência das medidas necessárias à contenção da COVID-19, entre os anos de 2020 e 2021, cerca de metade de cada uma das turmas apresentou necessidade de acompanhamento pedagógico ainda mais diferenciado. Com isso, por intermédio do Jogo das Maravilhas, foi criada uma situação de jogo (game nas palavras do(a) idealizador(a),) onde há fases com desafios pré-estipulados. Ao final de cada fase – bimestre – há um grande desafio. As fases são identificadas por cores que representam o nível de desenvolvimento da leitura e escrita de cada criança, sendo: VERMELHO – pré-silábico (cerca de 15 crianças); AMARELO – Silábico alfabético (cerca de dez crianças) e; VERDE – Alfabético (cerca de nove crianças). A partir dessa proposição, no decorrer das aulas, enquanto estratégia para assegurar o funcionamento do projeto, bem como o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, foram confeccionados crachás nominais com bordas discretas que indicam a cor(fase) em que a criança se encontra naquele momento. O acumulado de crianças em cada cor é tratado como grupo. As crianças, espontaneamente, também anunciam o termo grupo quando vão se referir aos(às) colegas de outro coletivo. No contexto do projeto Jogo das Maravilhas que ocorre nas disciplinas: LÍNGUA PORTUGUESA / MATEMÁTICA E PPT, é feito uso de atividades que partem de um mesmo tema que, em alguns casos, são universais. Em outros, são específicos a cada grupo. Quando são universais, é solicitado às crianças resoluções diferenciadas que atendam ao nível de aprendizagem da cor na qual se encontram. No contexto de atividades e ou resoluções diferenciadas, foi-me relatado que, em outros contextos, fora do projeto em questão, as tarefas diferenciadas acabavam, na percepção do(a) professor(a), expondo as crianças a situações que se acredita não serem interessantes. Assim, com a criação do projeto (“game”), destaca-se que, mesmo que intuitivamente, elevou-se o nível da turma para um estado de ludicidade. Nesse contexto, as crianças transitam nas ações do projeto sem “chatearem-se” com a presença de diversidade de ações e ou tarefas (OBSERVAÇÃO DA AULA DO(A) PROFESSOR(A) MARACUJÁ).

Em relação à práxis do projeto, ocorre da seguinte maneira, de acordo com o observado:

- ☞ [...] a turma permanece atenta aos direcionamentos da tarefa passada no quadro. Quanto à identificação da cor, não se vê as crianças valorizando ou menosprezando a própria cor, tampouco a dos colegas. Em relação à participação em sala, quando uma ou outra criança manifesta-se de maneira diferente, em relação ao que fora pensado e, fazendo-se necessário o(a) professor(a) Maracujá, com muita tranquilidade, chama a atenção para que a produção individual e coletiva, do momento, possa ser alcançada pela coletividade (OBSERVAÇÃO DA AULA DO(A) PROFESSOR(A) MARACUJÁ).

Retomando o diálogo entre Paulo Freire e Sérgio Guimarães, entrelaçada à complexidade e motivados pela criatividade, buscamos compreender como o projeto é organizado, dada sua complexidade de ações. Nesse contexto, o(a) professor(a) Maracujá explanou que:

☞ Toda a estruturação do projeto, confecção das atividades, crachás entre outras necessita de um tempo que extrapola o de planejamento. Com isso, os finais de semanas acabam sendo acoplados ao tempo de planejamento. Para além, ele(a) disse que também faz uso de recursos próprios, como impressora, por exemplo (OBSERVAÇÃO DA AULA DO(A) PROFESSOR(A) MARACUJÁ).

Em meio a tantos acontecimentos, muitos deles trágicos, tanta desvalorização da própria humanidade e do planeta como um todo, notar a resiliência como as práticas pedagógicas, advindas de seres humanos (docentes), ocorrem na escola, faz-nos compreender que os indícios de criatividade também permeiam a dimensão “Valores humanos”.

Ressaltamos que, “criatividade é a decisão de fazer algo pessoal e valioso para a satisfação própria e benefício dos demais” (TORRE, 2005, p. 13).

Assim sendo, trazer a rotina da escola, estando em destaque as práticas pedagógicas para as rodas de conversas, foi-nos muito valioso.

Em todo este percurso, por intermédio dos entrelaces possíveis a partir do triangular, perceber a seriedade de como as discussões ocorreram, notando que a criança é mantida no centro das atenções, favorece a compreensão do quão presente é a complexidade e os indícios de criatividade nas práticas pedagógicas pesquisadas na escola.

A partir desta pesquisa, sob o olhar da epistemologia do pensamento complexo (MORIN) e da Criatividade (TORRE), questiona-se: o que foi possível perceber em relação à criatividade presente nas práticas pedagógicas a partir do VADECRIE?

Em síntese, em favor da contribuição à reflexão acima, destacando a ideia de diálogo, o seguinte tópico - 6.9 -, busca trazer à tona tais necessárias percepções.

6.9 Parâmetros com alta e/ou baixa adesão e/ou consoantes aos conceitos “C” e “D”

No contexto do questionário advindo do VADECRIE, na intenção de contribuir com a percepção de quais parâmetros podem tornar-se proliferadores e/ou deveriam e/ou poderiam ser problematizados, apresentamos os quadros abaixo, a partir da manifestação daqueles(as) que compuseram a amostra.

Com vistas a favorecer possíveis reflexões, os quadros 27, 28 e 29 sintetizam, respectivamente, onde as demarcações foram entre sete e oito vezes, ou seja, são extremamente latentes na escola; receberam poucas demarcações consoantes ao conceito "A" que, mesmo podendo ser fragilidades, simultaneamente podem ser campos férteis às sementeiras que consigam, recursivamente, potencializar a escola, e, dentre as cinco dimensões presentes, receberam demarcações consoantes aos conceitos "C" e "D".

Entretanto, contribuindo com a percepção dos pontos mais latentes, no quadro abaixo (27), estão destacados, em verde, os pontos marcados entre sete e oito vezes, e, em vermelho, aqueles que ficaram abaixo dos valores mencionados.

Quadro 27 – Parâmetros marcados entre 7 ou 8 vezes

| ENTRE 7 e 8 MARCAÇÕES |
|--|
| PROFESSORADO CRIATIVO |
| Reconheço as potencialidades dos meus alunos e interesse-me pelo que eles sentem. |
| Acredito que ensinar é ajudar a desenvolver a consciência com foco em valores. |
| Meu ensino está conectado com a vida e com os problemas percebidos na realidade. |
| Faço a mediação do desenvolvimento da consciência de valores como respeito, escuta e tolerância. |
| Trabalho com minha capacidade e reconhecimento mais do que somente com conhecimento |
| A emoção e o diálogo são recursos para entusiasmar meus alunos à aprendizagem. |
| Encontro sentidos novos ao que acontece, conectando o conhecido com o desconhecido. |
| Utilizo a estratégia de mover a mente com perguntas que saem do contexto da aula. |
| Invento e construo situações atrativas, originais e divergentes para a aula. |
| Procuro trabalhar o pensamento e o sentimento com meus alunos. |
| VALORES HUMANOS |
| Há a promoção de valores como justiça, igualdade, democracia, paz e verdade com os alunos. |
| A escola promove, nos alunos, a paixão, a entrega e o entusiasmo pela tarefa, autosuperando-se. |
| O bem estar e a felicidade são valores institucionais presentes nos projetos. |
| A consciência do cuidado e manutenção do meio ambiente é presente no planejamento e nas aulas. |
| Os valores humanos são percebidos nos trabalhos de aula e nas atividades anuais da escola. |
| A escola auxilia o aluno a perceber, dentro de si, suas potencialidades, talentos e atributos. |
| A escola objetiva a sensibilidade, a competência afetivo social e a ampliação da consciência dos alunos. |
| Há o atendimento às necessidades educativas especiais como apoio aos alunos. |
| São trabalhados com os alunos a ética ecológica e planetária de maneira ampla. |
| A aceitação da pluralidade de crenças e valores espirituais faz parte do cotidiano da escola. |
| A consciência do cuidado e manutenção do meio ambiente é presente no planejamento e nas aulas. |

Fonte: O autor.

Dentre todos os diversos pontos que compõem os cinco parâmetros escolhidos, os presentes no quadro 27 (acima), tornam evidente os achados da pesquisa. Ou seja, o parâmetro “professorado criativo” é íntimo da individualidade do(a) professor(a). Dessa maneira, provavelmente, a partir da ausência de um percurso profissional acompanhado por discussões conceituais presentes, até mesmo nos documentos que coexistem diariamente com o labor docente, bem como conforme o destacado por Paulo Freire (operário do dia a dia da

escola) parece-nos que a amostra participante, curiosamente, sentiu-se mais confortável em identificar entre sete e oito marcações aqueles pontos em que os termos neles presentes são mais comuns ao seu cotidiano.

Em relação ao parâmetro “Valores Humanos”, o mesmo contexto, acima destacado, se repete. No entanto, o quesito da igualdade foi o mais escolhido, dentre os demais. Mesmo que outros pontos se façam presentes nas observações das aulas, e tenham sido discutidos a partir das rodas de conversas, parece-nos que estão adormecidos e por isso não alcançaram o citado VADECRIE. Essa situação reforça a importância do dialogar sustentado por fundamentações (teóricas) que irão reverberar no dia a dia da escola (prática).

Em relação ao quadro abaixo (28), evidencia-se que o diálogo realmente é importante para a coletividade, bem como que sua ausência somada à rotina envolta pelo contexto burocrático pode limitar a percepção da grandeza de suas práticas.

Ou seja, mesmo que tenha sido notado que o coletivo pesquisado se propõe a encontrar sentidos novos ao contexto das práticas pedagógicas realizadas, dentro do parâmetro “Professorado Criativo”, essa situação foi pontuada apenas duas vezes.

Quando da análise em relação ao posicionamento da gestão, dentro do parâmetro “Criatividade como Valor” o coletivo compreende que essa situação carece de melhoras.

Em relação ao parâmetro “Visão Transdisciplinar” os sujeitos pesquisados não compreendem que usam de sua consciência e identidade interior; que a escola favorece o crescimento pessoal, bem como ela não permite conectar aspectos aparentemente não relacionados aos planejamentos.

Entretanto, o percurso de observação trouxe, como já anunciado, percepções diferentes às demarcadas no VADECRIE. Ou seja, mesmo encontrando sentidos novos durante seu labor (nuvem escondendo o solzinho / pesquisar o motivo do estabelecimento do dia do índio, a exemplo) e tendo consciência da diversidade dimensional que compõe a humanidade presente na escola (euforia), os pontos acima não foram postos como latentes. Sendo assim, compreende-se que outras rodas de conversas podem favorecer o eclodir das grandezas presentes nas práticas pedagógicas que, mesmo executadas, estão invisibilizadas pelos(as) executores(as). Tais rodas podem (ou devem) ultrapassar os muros da escola, alcançando a academia em outras frentes, como, por exemplo, projetos de extensão.

Por isso, outros diálogos podem abrilhantar debates em relação às divergentes percepções.

Quadro 28 - Parâmetros com baixa adesão consoante ao conceito “A”

| PROFESSORADO CRIATIVO | CONCEITO “A” |
|--|---------------------|
| Encontro sentidos novos ao que acontece, conectando o conhecido com o desconhecido. | 2 |
| CRIATIVIDADE COMO VALOR | |
| A gestão é facilitadora dos processos ao invés de complicadora. | 2 |
| VISÃO TRANSDISCIPLINAR | |
| Trabalha com consciência de identidade interior, social, ecológica, global e espiritual. | 1 |
| A escola favorece o crescimento pessoal, os encontros de estudo, as relações sociais e com a natureza. | 2 |
| A escola permite conectar aspectos aparentemente não relacionados aos planejados. | 2 |

Fonte: O autor

Em destaque, em relação ao contexto do quadro 29, mesmo que já tenham ocorrido problematizações e apresentadas evidências indicadoras de que os contextos dos parâmetros, referente às metodologias e estratégias ocorrem na escola, diferentemente do que fora marcado e, embasados no mesmo raciocínio anteriormente exposto, intenta-se, com a recém demonstração, contribuir com discussões que busquem cultivar ou favorecer atitudes que possam movimentar o desenvolvimento das ações que ocorrem na escola.

Quadro 29 - Parâmetros citados consoantes ao conceito “C” e “D”

| METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS | CONCEITO |
|---|-----------------|
| Arte, música e teatro surgem como recursos didáticos utilizados. | “D” (1) |
| Possibilito aos alunos a relação entre o sentir, o pensar e o atuar. | “C” (1) |
| VALORES HUMANOS | |
| A aceitação da pluralidade de crenças e valores espirituais faz parte do cotidiano da escola. | “C” (1) |

Fonte: O autor

Para além, reputamos algumas ponderações gerais que contribuem às discussões advindas dos resultados, de todas as dimensões analisadas, sustentados pelas teorias que dialogam com os dados captados (prática), permeando o labor docente.

Assim, na dimensão pedagógica da escola, há o uso de documentos oficiais, como: P.P.P., BNCC e DCT; bem como os livros didáticos escolhidos pela coletividade docente.

Em relação ao P.P.P., há necessidade de mudanças, bem como ele tem sofrido com diversas alterações decorrentes da rotatividade de professores(as) que assumiram a gestão da escola em curto espaço temporal nos últimos três anos. Sentimos que essa situação precisa ser urgentemente revista, até mesmo considerando que já existe dispositivo previsto no PCCR que, regimenta o necessário processo de eleição para gestor(a) escolar a cada dois anos.

Na dimensão considerada teórica, embora conste no P.P.P. referências que sustentem o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem da linguagem e escrita, outros contextos não se fazem presentes. A exemplo: infância e práticas pedagógicas.

Para além, na diversidade de disciplinas, cremos que as principais teorias de cada uma delas deveriam se fazer presentes no P.P.P. Esse movimento de elencar as principais teorias, aos olhos do coletivo presente na escola, por si só, já ocasionariam um (re)movimentar na essência da escola. Destacamos que seria muito divertido vê-las na roda da vida.

Entretanto, ponderamos que, como constatado na primeira roda de conversas, há uma intenção de organizar e executar uma reunião para que as teorias presentes no P.P.P. sejam discutidas. Entendemos que essa situação pode iluminar ou trazer possibilidades para superar dificuldades existentes na escola, ou ao menos intensificando-as consoante a desafios.

Ainda em relação ao P.P.P., ressaltamos que não é mencionado qualquer conceito que problematize os sujeitos centrais à escola (infantes). Por isso, pensamos que os problematizar deva ser primordial ao se pensar o processo pedagógico. Desse modo, reputamos que as práticas pedagógicas precisam ser mais discutidas e melhor apresentadas nesse documento tão essencial à escola. Sugerimos que o conceito emergido, por intermédio desta pesquisa, poderia ser aproveitado, bem como compô-lo, sendo constantemente problematizado. Viva o devir!

No que diz respeito à BNCC e a DCT, enquanto bases dos conteúdos organizados e disponibilizados na escola, mesmo não sendo anunciados como currículo, ainda precisam ser melhor compreendidos, pelo coletivo, para que não os tornem currículos. Como já exposto, a automatização de seu uso pode cristalizar os processos pedagógicos, retirando deles a infância, a imaginação, a ludicidade, a emoção, a alegria, a criatividade, bem como pode incorrer na racionalização, processo que nos propomos evitar e/ou superar.

Vale mencionar que permeiam as aulas o uso dos existentes¹³ livros didáticos. Da maneira como anunciados, estão em uso enquanto recurso. Há críticas e elogios em relação a eles. Nas observações, tornou-se possível perceber que, durante processo de escolha, não há uma análise com vistas a identificar aproximações referenciais entre o que é contido neles e no P.P.P., tampouco em relação a conceitos importantes à educação formal. Embora alguns

¹³ A disciplina Educação Física não dispõe de livro didático, apenas manual do professor.

referenciais estejam presentes em ambos, esse movimento de diálogo reflexivo em relação às escolhas pode potencializar as práticas pedagógicas.

Em se tratando das rotinas das aulas, são, dentro do possível, diversas. A escola, como já mencionado, está disposta em amplo terreno. No entanto, as inúmeras e diversas estratégias ocorridas na sala de aula tradicional, sentimos que poderiam ganhar outros espaços. Brincar de desbravar, certamente, é convidativo.

Por isso, a natureza ainda presente no interior da escola precisa ser sentida, para além de observada. Entendemos que os espaços são da escola, não das disciplinas. Sendo um grupo coeso, articulações em prol do uso dos diversos espaços podem potencializá-los.

Arriscamo-nos em trazer uma reflexão: a música Ciranda Cirandinha, mesmo que conhecida por muitos(as) e/ou todos(as), quando tocada no solo de guitarra, torna-se surpreendente.

Assim, em um clima tão bom como o nosso e, em uma escola tão recheada de amplos espaços em harmonia com a natureza, por exemplo, uma aula de matemática dentro da piscina, seria algo mágico! Catalogar as plantas existentes na escola, estudando a composição linguística de seus nomes, em simultâneo verificar seus benefícios, minimamente, (re)movimentaria o percurso do processo pedagógico. Como visto nas fotos que visam trazer características da escola (imagem 8, página 96), ao mudarmos os ângulos, alteramos também nossa maneira de perceber algo que, aparentemente, julgávamos conhecer.

No percurso observacional das aulas, descobertas ocorreram. Em destaque, notamos que a agenda escolar, mesmo criticada por um(uma) professor(a) compositor(a) da amostra, pode anunciar possibilidades de pensar os saberes de maneira complementar. Com vistas a provocar amplos movimentos à pesquisa, ousadamente, sugerimos que conexões complementares fossem, ao menos, imaginadas, durante a leitura deste texto. Para além, inúmeros projetos foram percebidos, por isso os catalogamos.

Destacamos que a escola não identifica atuar por intermédio da pedagogia de projetos, bem como que a maioria deles são autorais, havendo um que foi institucionalizado. Dentre todos, sentimo-nos tensionados em destacar apenas um. Mas, como estamos envolvidos(as) na dimensão temporal e reconhecendo que não intentamos, primariamente, analisar somente os projetos existentes na escola, optamos por tornar um mais evidente, enquanto amostra: “Jogo das Maravilhas”. Acreditamos que ele poderia compor uma outra roda de conversa com vistas a ser expandido às demais disciplinas e/ou turmas existentes na escola, dada sua grandeza.

A diversidade de práticas pedagógicas existentes no contexto do referido projeto, alcança dimensões (ludicidade e imaginação) que, concebemos, precisam ser mais

aprofundadas, pois tem, em tempos tão sombrios e/ou supressão de conhecimentos, dialogado com as dificuldades das crianças reinserindo-as aos contextos que, na educação formal, devem estar, específica e cronologicamente, no 3º ano do ensino fundamental.

Necessário se faz destacar que o projeto, buscando transformar dificuldades em desafios, é embebido e transborda criatividade, mesmo que intuitivamente.

Em se tratando dos planejamentos disponibilizados para a pesquisa, nota-se que impera neles um preencher automatizado, como exemplificado na “imagem 09” (p. 130).

As práticas pedagógicas executadas em sala não estão descritas nos planos de aulas analisados. No entanto, caso estivessem, não podemos afirmar que na práxis seriam diferentes. Alegra-nos, mesmo enquanto “operários do dia a dia da escola”, percebermos que os(as) professores(as) são resilientes e buscam diversificar as práticas pedagógicas centrando-as nos sujeitos.

Em todo esse contexto, ponderamos que a reforma do pensamento, proposta pela epistemologia do pensamento complexo em Morin, carece de aderência. A escola é uma importante dimensão que pode contribuir com a anunciada necessidade (aderência). A criatividade pode fazer com que o reformar (que ganha aderência advinda escola) possa ter maior amplitude a partir de práticas pedagógicas criativas, ou seja, mais significativas à sociedade.

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“O diálogo é, pois, uma necessidade existencial”
(FREIRE, 1980, p. 42)

Ah! como é bom conversar! Brincar então, uau! Sobretudo na diversidade. Divertimo-nos a dialogar, especialmente em roda, e em relação a assuntos (temas) que nos apeteçam, sendo também tão importantes à nossa humanidade.

Quem dera pudéssemos nós, professores(as) de carreira, felizmente, com cargas horárias, por vezes extensas, assumindo, ainda que por necessidade, inúmeras outras tarefas profissionais para contribuir com nossa própria vida que coexiste com as dimensões pessoal e familiar, concentrarmo-nos em ambientes tranquilos para organizarmos nossa existência e, em desdobramento à execução de ações que realizamos nas diversas dimensões da vida em sociedade, com especial destaque à profissional (educação formal).

Mesmo assim, mesmo na ausência de tamanho conforto, importa pensar que o tempo-ambiente podem e devem ser nossos parceiros. Precisamos lutar em prol dessa construção e buscarmos, diuturnamente, por essas condições.

Viver pode não ser tão fácil, na mesma proporção que pode ser divertido. Nesse contexto, a criatividade pode nos dar suporte. E, em nossa maneira de pensar, é indispensável (re)conhecer a complexidade. Assim, ante ficarmos esperando pelos acontecimentos que reputamos serem importantes, precisamos intencionalmente nos posicionar em seu favor. Denúncias talvez sejam mais fáceis, no entanto, anúncios podem ser superadores tornando-se mais significativos.

Ao conviver, por cerca de 60 dias com a rotina diária onde a escola coexiste socialmente, tornou-se possível perceber que os(as) professores(as), atualmente, coexistem nela, consideravelmente em harmonia, bem como que as crianças são visivelmente alegres. A ludicidade responde a todas as chamadas das aulas. Ela é frequente, não falta!

Atentos à importância da comunicação verbal e do diálogo, mesmo após a rotina de trabalho e com afazeres após o expediente, os(as) professores(as) que compuseram as rodas estiveram, satisfatoriamente, dispostos(as) a dialogar. Nelas, inicialmente, transitou-se, de um silêncio ensurdecido, perpassando pela necessidade em romper com ele, por diversas expressões faciais, por sabores, por memórias, por emoções, por gargalhadas, por descobertas, por trocas de experiências, por compartilhamento de saberes, por momentos em que a inter e transdisciplinaridade, instintivamente, brilharam nos olhos de alguns/algumas presentes, até que pela sensação de querer mais. Algo que se espera ser atendido. Destacamos que foi divertido.

Convidar os(as) professores(as) para conviver com a pesquisa e potencializar esse convívio por intermédio da sugestão de temas geradores, ambivalentemente os(as) movimentou em outras direções. Arriscamos dizer que foi a criatividade que nos movimentou em relação à opção por este trilhar que se propõe destacar a epistemologia do pensamento complexo.

Certamente esse percurso teve e terá desdobramentos na escola. Ouvir o que pensam em relação às práticas pedagógicas, a partir de temas geradores advindos do pulsar do labor docente de cada um(a) deles(as), foi, no mínimo, emocionante. Embora, naturalmente, haja posicionamentos divergentes na coletividade, nas rodas de conversas houve um fluir dos diálogos em prol da escola, que só se torna possível a partir de nossa humanidade! Novamente, viva o devir!

Reconhecemos que em ambientes tão acelerados como os em que vivemos, há um tensionamento constante e amplo que pode gerar um suprimir de conhecimentos que compreendemos serem fundamentais à humanidade. Visualizamos alguns riscos que podem se desdobrar, posicionando-nos em favor de constantes problematizações.

Como notado, conceitos tão importantes à humanidade, consoantes à infância, à complexidade e à criatividade são e/ou estão suprimidos e/ou ausentes nos documentos analisados, os quais se relacionam ao labor docente (práticas pedagógicas). A partir de suas existências e, alcançando as práticas pedagógicas, constatamos a necessidade de serem sempre revistos e atualizados.

Preocupa-nos, mesmo que Saturnino de Lá Torre tenha visto no Brasil campos férteis, suas discussões em relação à criatividade ainda não terem alcançado documentos considerados tão importantes à educação formal brasileira, como a BNCC, DCT ou P.P.P's. Emerge neste contexto um sinal de alerta para que a universidade tente, ou permaneça a tentar, dialogar com diversas dimensões, como a construção de tais documentos. Acredita-se que é essa a crítica de Morin em relação àqueles(as) que fazem a ciência, sem se reconhecerem nela. Neste contexto, compreendemos que a religação dos saberes deve ser de frente ampla.

Assim, ressaltamos que a presença de tais conceitos deva ocorrer de maneira aprendível, apresentados, vinculados ao fazer pedagógico. Desta maneira, tanto poderão assegurar e sustentar as possíveis compreensões, por parte de quem com eles interage profissionalmente, quanto contribuir com superações ao paradigma simplificador. Defendemos que nosso esforço deve ser reformador à segregação entre teoria e prática.

Por isso destacamos que a nossa humanidade pode, por intermédio de algo tão potente, que inclusive nos mantém vivos - capacidade de nos comunicarmos verbalmente (diálogo), problematizar os processos de ensino aprendizagem. A criatividade deve, perceptivelmente ser reconhecida como compositora de nossa humanidade. Sobretudo enquanto um benefício a ela, que só existe a partir da existência de um planeta, compreensão defendida pela epistemologia do pensamento complexo.

Mesmo que limitados em termos dialogado na especificidade do contexto professoral atuante em sala de aula, o qual justificamos precisarmos assegurar-lhes condição de versarem em relação à escola e às práticas pedagógicas que se enovelam a ela; com as mesmas sensações e emoções das crianças que correm, livremente, atrás de uma sacola que voa divertidamente ao vento; e em desdobramento, limitados também pelo amigo tempo, situação que não nos possibilitou escutar o que diz o silêncio advindo dos temas geradores que, embora sugeridos pelos(as) partícipes, não foram discutidos nas rodas de conversa; os ressaltamos (limites) não consoantes a dificuldades, mas sim a desafios. Compreendemos que, ao serem destacados e ressaltados, poderão entrar em outras tantas rodas em devir.

E, embora se tenha compreendido haver a necessidade de uma composição homogênea da amostra participante, com vistas a assegurar mais conforto ao diálogo objetivado, e por isso termos intencionalmente suprimido das discussões e resultados as considerações em relação a demais dimensões da escola, vemos como salutar ampliar as rodas de conversas, pois ficou visivelmente latente a necessidade que o diálogo flua amplamente na escola. Esse contexto limitador ao diálogo, infelizmente vem sendo controlado na rede pública municipal há algum tempo. Um dos indicadores deste contexto é a realização de apenas duas eleições para gestão escolar, como já mencionado.

Para além, por intermédio da pesquisa, tornou-se possível perceber que as práticas pedagógicas existentes na Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho são diversificadas; consideram os sujeitos de tais práticas; reconhecem que as práticas têm importância na e para a vida das crianças.

Entretanto, os livros didáticos não passam por profundas análises em relação à composição de seus referenciais; os documentos BNCC e DCT, embora em uso, não são estudados e/ou analisados, e o P.P.P. ainda não tem sido construído coletivamente, situação que desdobra-se em um documento fragmentado, podendo se tornar distante do dia a dia em que as práticas pedagógicas ocorrem.

Ainda assim, mesmo que instintivamente, nota-se que a amostra participante reconhece a dimensão teórica prática dos conteúdos que permeiam a escola, bem como que

nas práticas pedagógicas existentes nela há fortes indícios de criatividade, como também que suas possíveis fragilidades são passíveis de serem problematizadas, pois o coletivo de profissionais demonstra interesse e disponibilidade em dialogar, não somente mas, sobretudo, em relação à escola.

Ainda em relação as rodas de conversas, vale destacar que o tema gerador indisciplina foi o mais mencionado, sendo amplamente discutido pelos(as) partícipes, no que diz respeito a afirmar que ela não ocorre da maneira como outras dimensões da escola se posicionam. Sendo assim, constata-se que a criatividade borbulha, mesmo instintivamente, no existir professoral daqueles(as) que em roda dialogavam. Considerar que as crianças possuem características que não condizem com indisciplina é uma percepção interessante ao reconhecimento da humanidade, logo ao funcionamento da escola.

Na especificidade dos desdobramentos do VADECRIE, o parâmetro “professorado criativo” apresentou mais demarcações consoantes aos conceitos “A” e “B”. Incursionando nele constata-se que as demarcações condizem com a individualidade dos(as) professores(as). Ou seja, aqueles pontos em que haviam termos diferentes, ou seja distantes do labor diário, não foram demarcados entre os conceitos “A” e “B”. Assim, constata-se que a amostra participante, sentiu-se mais confortável em identificar pontos em que haviam termos mais comuns ao seu cotidiano.

No que diz respeito ao parâmetro “Valores Humanos” destaca-se que o quesito da igualdade foi o mais escolhido, dentre os demais. Essa situação faz-se muito importante ao processo reformista, considerando a existência de antagonismos que precisam ser discutidos (diálogo).

Sendo assim, consideramos que as práticas pedagógicas podem ser potencializadas a partir de problematizações enoveladas pela epistemologia do pensamento complexo em Edgar Morin e criatividade em Saturnino de La Torre. Por concebermos que o coletivo de professores(as) valoriza outras dimensões que compõem a humanidade, como imaginação e ludicidade, por exemplo, a criatividade coletiva em Vigotski (autor já presente no P.P.P) também poderá contribuir com elas.

Em meio a todo este contexto, ao retomar a questão do paradigma simplificador, como já anunciado no histórico percurso científico, com vistas a compreensão da realidade, os cientistas ao estarem privados do misticismo, e ávidos de serem tranquilizados, amparavam-se na racionalidade, caminhando no sentido da simplificação. Este contexto alcança as diversas ciências, logo a educação formal que, objetivando idealizar processos de conhecer, em grande

escala, potencializa um contexto disjuntivo, marginalizando a multiplicidade existente na realidade. Tal percurso simplificador alcança o ambiente escolar.

Aos olhos da epistemologia do pensamento complexo e dialogando com tal problemática, constata-se que por vezes, ao idealizar-se planejamentos (aulas) que objetivam o ensino de determinados conteúdos escolares, a metodologia descrita nos planos de aulas demonstram somente o que será realizado, deixando-se escapar de que maneira o que será executado será feito, bem como com qual intencionalidade.

Sendo assim, retomando ao conceito de operários do dia a dia da escola, o labor docente vai cristalizando-se burocrático. A exemplo: o preenchimento dos planos de aulas ocorrem milimetricamente conforme a BNCC e DCT, que nem sempre são estudados e/ou atualizados; o caminhar metodológico (formulário de plano de aula) em que a prática pedagógica se assenta, resume-se, tão somente, em citar a atividade a ser ofertada; o PPP (constituído humanamente) não anuncia os sujeitos (crianças) presentes na escola, bem como outros conceitos – teorias – importantes (recursivamente) ao labor docente – práticas pedagógicas – não se fazem presentes.

Assim, observa-se que as teorias precisam embrenhar-se no empirismo. Por isso, compreende-se que a BNCC e DCT, sendo importantes documentos, precisam conectar-se com a realidade local; que os planos de aulas não devem ser apenas preenchidos com vistas a atender demandas burocráticas; que a agenda escolar pode gerar aproximações em relação ao que será discutido em cada disciplina do decorrer de cada semana; que os livros didáticos precisam ser analisados em relação a identificar seus teóricos, bem como aos referenciais comuns entre os diversos documentos existentes na escola.

À vista disso, compreende-se que quando a teoria estiver íntima ao empirismo e ao labor docente, a reforma do pensamento será intencionalmente potencializada e o paradigma simplificador será (re)conhecido podendo ser melhor problematizado.

Enovelado em todo este contexto da pesquisa, importa considerar que a distância existente entre a denúncia e o anúncio é proporcional à atitude escolhida.

Parafraseando uma passagem de Edgar Morin em seu livro *Ciência com consciência* no ano de 2001, a teoria não é uma chegada, mas sim a possibilidade de uma partida, não sendo uma solução é a possibilidade de tratar um problema.

Nesta contextura, questiona-se: por onde podemos/devemos trilhar: pela denúncia, ou pelo anúncio?

Imergindo no reflexivo questionamento, constata-se como válido reforçar a reforma do pensamento, sobretudo dando ênfase no autoreformar, por observar que a mudança do ser é primordial ao processo reformista.

Assim, ao buscar manter o diálogo aberto, assentados em uma racionalidade, também, aberta, posicionando-nos e, embebidos pela aventura da pesquisa, envoltos pela complexidade, ousamos anunciar atitudes sugestivas ao funcionamento da escola, na intencionalidade de, ao menos, manter o processo de aproximação dela, com as discussões da epistemologia do pensamento complexo e da criatividade, considerando as imprevisíveis experiências comuns à infância, bem como que as práticas pedagógicas também façam parte da roda.

Entretanto, vale ponderar que não descartamos outras discussões que possam contribuir com um semear e germinar na fenda em que, alegoricamente, estamos apresentando.

Para tanto, singelamente, feito regador que contribui ao preparar do solo, com vistas a um florescer, apresentamos algumas possibilidades. Importa lembrar que grandes jardins, carecem de muitos(as) cultivadores(as).

Destarte, constata-se ser válido buscar ampliar os momentos coletivos de diálogos entre todos(as) os(as) envolvidos(as) na/com a escola. Nestes, importa problematizar a educação formal, incursionando por teorias que a problematizem, bem como (re)conhecer os sujeitos presentes nela.

Em relação à elaboração do Projeto Político Pedagógico, nota-se como importante constituir câmaras para que coletivamente o discuta/elabore a partir de dimensões teóricas que coexistem com empirismo, no intuito de torna-lo mais que um documento público, um constante parceiro do amplo funcionamento da escola.

A partir das mencionadas câmaras, nota-se necessário assegurar que as decisões, que naturalmente reverberam na coletividade, advenham, minimamente, delas, devendo serem representativas, logo paritárias.

Vale ponderar a necessidade de fomentar discussões que ressaltem a importância da ampla análise dos livros didáticos, sobretudo no que diz respeito às referências e/ou conceitos que os compõem, com vistas a garantir conexões entre o que se quer a partir do Projeto Político Pedagógico, algo que deve amparar as práticas pedagógicas. Para além, em relação às práticas pedagógicas, sugere-se estimular a organização e realização de amplos encontros onde as ideias que serão executadas por intermédio de tais práticas possam, antecipadamente,

ser socializadas com vistas a favorecer aproximações complementares entre os diversos saberes, advindos das diversas aulas.

Ainda no campo sugestivo, reputa-se importante assegurar a manutenção de um ambiente saudável a todos(as) os(as) envolvidos(as) na/com a escola, resguardando a diversidade de práticas pedagógicas existentes nela e/ou a partir dela.

Considerando a escola um núcleo importante à comunidade, nota-se importante promover momentos festivos e brincantes envolvendo as famílias. Importa considerar também momentos correlatos (festivos) os(as) trabalhadores(as) da escola.


Compreendendo a realidade de maneira hologramática, observa-se que vale tensionar as Instituições de Ensino Superior (IES), em busca da realização de formação continuada (até mesmo em serviço), com vistas a manter os sujeitos sempre em movimento, tornando possível acompanhar os diversos e rápidos avanços ou alterações que ocorrem na realidade.

Sendo assim, em todo esse contexto, ponderamos que a reforma do pensamento proposta pela epistemologia do pensamento complexo em Morin, carece de aderência. A escola é uma importante dimensão que pode contribuir com a anunciada necessidade (aderência). A criatividade pode fazer com que o reformar (que ganha aderência advinda escola) possa ter maior amplitude a partir de práticas pedagógicas criativas, ou seja, mais significativas à sociedade.

Contudo, após a imersão, observações e escutas (inclusive dos silêncios) possíveis na escola, sentimo-nos confortáveis em, gentilmente, apresentar as recentes sugestões que nossa capacidade perceptiva conseguiu alcançar, até o momento de finalização física da pesquisa, acreditando serem saudáveis à escola.

Entretanto, constatamos também que tantos outros pontos podem emergir, no brincante movimento da roda que produz silêncio, ruído, alegria, tristeza, retroações e, porque não, rupturas?

Assim, recursivamente retornamos à primeira roda de conversas destacando que, embora não possamos voltar no tempo para promover um novo começo, podemos, no presente, iniciar algo que irá desdobrar-se no tempo.

 [...] Então podemos começar. (Breve silêncio) (RC1, 2022, p. 2).

Acrescentamos que, logo após a finalização da segunda e última roda de conversas, um(a) participante, com um belo sorriso no rosto questionou: “Quando será a próxima roda de conversas?”. (Professor(a) Jenipapo). Romper é preciso!

Todavia, considerando que anunciar é ainda mais válido que denunciar, optamos por deixar registradas possibilidades (rupturas) de outras vias, também, à educação.

REFERÊNCIAS

AKIKO, Santos. Didática sob a ótica do pensamento complexo. Porto Alegre: Editora Sulina, 2003.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Tatiane da Costa. **Indicadores de uma prática pedagógica criativa no ciclo de alfabetização**: o caso da escola municipal de educação infantil professora Dalva Cerqueira Brito. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-graduação em Educação, Palmas, 2017. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ensino/pos-graduacao0/mestrado-e-doutorado/150-ensino/programas-de-pos-graduacao/10712-ppge>. Acesso em 07 out. 2022.

BEHRENS, Marilda Aparecida; PRIGOL, Edna Liz. Prática docente: das teorias críticas à teoria da complexidade. In: SÁ, R. A de; BEHRENS, M. A (Orgs). Teoria da Complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa. Curitiba: Appris, 2019.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BERTALANFFY, Ludwiw von. Teoria dos sistemas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1976.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é método Paulo Freire. 16. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. (2022) Programa Nacional do Livro Didático. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em 20 de jul. de 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL.

CHAUÍ, Marilena. Convite a filosofia. São Paulo: Editora Ática, 2002.

CRESWELL, John Ward. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

EPSTEIN, Isaac. Teoria da informação. 2. ed. 1. reimp. São Paulo: Editora Ática, 2003.

EUFORIA. In: Dicionário da língua portuguesa. Brasil. Dicionário on_line Aurélio. 2022. Disponível em <https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=euf%C3%B3rica>. Acesso em: 10 de jul. 2022.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade: qual sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

FILHO, José Camilo dos Santos. Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set/dez. 2016.

FRANCISCA BRANDÃO RAMALHO. Projeto Político Pedagógico, 2021.

FRAUENDORF, Renata. Da escola para o mundo: projetos integradores 3º ano: ensino fundamental, anos iniciais. 1. ed. São Paulo: Ática.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 48ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira / prefácio de Jacques Chonchol. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977

FREIRE, Paulo. Partir da infância: diálogo sobre educação. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GONÇALVES, J. R. O currículo de geografia entre plágios e equívocos históricos: apontamentos de alguns problemas no referencial curricular de geografia para a 2ª fase do ensino fundamental (6º aos 9º anos) do Tocantins. **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, número especial EGAL, p. 1-22, año 2011.

GUEDES, Adriana Ogêda; RIBEIRO, Tiago. Metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

GUIMARÃES, Carlos Antonio Frago. Paulo Freire e Edgar Morin: sobre saberes e paradigmas e educação. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

KOHAN, Walter Omar. Infância: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUHN, Thomas Samuel. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1962.

LIMA, Ana Maria Freitas Dias. **Ações docentes e prática pedagógica à luz do pensamento complexo e da criatividade na relação teoria e prática**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-graduação em Educação, Palmas, 2021. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ensino/pos-graduacao0/mestrado-e-doutorado/150-ensino/programas-de-pos-graduacao/10712-ppge>. Acesso em 07 out. 2022.

MARTINAZZO, C.J. O sentido do ato de educar em Edgar Morin. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 33, n. 67, p. 401-426, jan./abr. 2019.

MATURANA, Humberto.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MEDEIROS, Thalita Melo de Souza. **No vale, entre dois paredões verdes uma nova esperança: perspectivas de transdisciplinaridade e ecoformação na escola de tempo integral professor Fidêncio Bogo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-graduação em Educação, Palmas, 2019. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ensino/pos-graduacao0/mestrado-e-doutorado/150-ensino/programas-de-pos-graduacao/10712-ppge>. Acesso em 07 out. 2022.

MORAES, Maria Cândida. *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação*. São Paulo: Antakarana/WHH, 2008.

MORAES, Maria Cândida de. *O paradigma educacional emergente*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORAIS, Maria José da Silva. **Criatividade na formação continuada de professores do ensino fundamental**: um desafio na contemporaneidade. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-graduação em Educação, Palmas, 2015. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ensino/pos-graduacao0/mestrado-e-doutorado/150-ensino/programas-de-pos-graduacao/10712-ppge>. Acesso em 07 out. 2022.

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

MORIN, E. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. (Orgs) *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Editora Garamond. Rio de Janeiro, 1999.

MORIN, Edgar. *A aventura de O Método e Para uma racionalidade aberta*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2020.

MORIN, Edgar. *A minha esquerda*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.

MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b.

MORIN, Edgar. *Meus demónios*. Portugal: Publicações Europa- América LDA, 1995.

MORIN, Edgar. *O método 1: a natureza da natureza*. ed. 2. Portugal: Publicações Europa-América LDA, 1977.

MORIN, Edgar. *O método 5: a humanidade da humanidade a identidade humana*. ed. 5. Porto Alegre: Sulina, 2012.

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

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto-político-pedagógico da escola*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PETRAGLIA, Izabel. *Edgar Morin: a educação e complexidade do ser e do saber*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PINHO, Edna Mariz Cruz. **Escola criativa no Tocantins**: um estímulo à religação dos saberes. 2015a. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-graduação em Educação, Palmas, 2015. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ensino/pos-graduacao0/mestrado-e-doutorado/150-ensino/programas-de-pos-graduacao/10712-ppge>. Acesso em 07 out. 2022.

PINHO, Maria José. *Projeto de Pesquisa: A criatividade em foco: investigar o potencial inovador e criativo das escolas públicas do século XXI*. Projeto impresso apresentado ao CNPQ. Palmas, 2015b.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho. Palmas, 2021.

SOUZA, Kênia Paulino de Queiroz. **Práticas pedagógicas criativas: uma perspectiva transdisciplinar na escola do século XXI.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-graduação em Educação, Palmas, 2016. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ensino/pos-graduacao0/mestrado-e-doutorado/150-ensino/programas-de-pos-graduacao/10712-ppge>. Acesso em 07 out. 2022.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; TORRE, Saturnino de la; SUANNO, João Henrique. Rede Internacional de Escolas Criativas. *In*: PINHO, Maria José, SUANNO, Marilza Vansessa Rosa, e SUAANO, João Henrique (Org.). **Formação de professores e interdisciplinaridade: diálogo investigativo em construção.** Goiânia: América, 2014. p. 15-31.

TOCANTINS. Diretriz Curricular do Tocantins: educação infantil e ensino fundamental. Tocantins: SEDUC, 2019.

TORRE, S. de la. Um olhar ecossistêmico e transdisciplinar sobre a educação: olhar o futuro com outra consciência. *In*: ZWIREWICZ, M.; TORRE, S. de la. (Coord.). **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação.** Florianópolis: Insular, 2009a. p. 17-28.

TORRE, Saturnino de La. A adversidade esconde um tesouro: uma outra maneira de enxergar a adversidade e a crise. São Paulo: Madras, 2012.

TORRE, Saturnino de La. Criatividade Aplicada: recursos para uma formação criativa. Madras, 2008.

TORRE, Saturnino de La. Dialogando com a criatividade. São Paulo: Madras, 2005.

TORRE, Saturnino de la. Diálogos com Saturnino de La Torre sobre Escolas Criativas e Polinização Psicopedagógica. 29 de abril de 2022. Palestra *on_line*.

VIDAL, Rita de Cássia Castro. **Fazeres docentes e avaliação: um estudo de caso à luz da complexidade.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-graduação em Educação, Palmas, 2019. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ensino/pos-graduacao0/mestrado-e-doutorado/150-ensino/programas-de-pos-graduacao/10712-ppge>. Acesso em 07 out. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Imaginação e criatividade na infância. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

WIENER, Norbert. Cibernética e sociedade: o uso humano de seres humanos. 5. ed. São Paulo: Editora Cultrix. 1954.

YIN, Roberto K. Estudo de caso: Planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ORIENTAÇÕES)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ORIENTAÇÕES

Convidamos a Sr^a _____ para participar da Pesquisa **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANUNCIADAS SOB O OLHAR DO PENSAMENTO COMPLEXO E DA CRIATIVIDADE**, sob a responsabilidade do pesquisador Alysson Carlos Ribeiro Gomes, orientada pela professora Dr^a Maria José de Pinho vinculada ao Programa de Pós-Graduação da UFT (PPGE/UFT), *campus* Palmas – TO. A pesquisa pretende conhecer as práticas pedagógicas existentes na Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho da rede pública municipal de Palmas (TO). O interesse por esta pesquisa surgiu a partir da vontade de refletir em relação às práticas pedagógicas de professores (as) que consigam enxergar os sujeitos – escolares – em sua inteireza. Assim, levando em consideração a escola em questão, com esta pesquisa, pretende-se problematizar tais práticas pedagógicas, com vistas a contribuir com a comunidade escolar e local, também gerando aporte para outros estudos que se envolvam com esta temática.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

Sua participação é voluntária e se dará da seguinte forma: após o seu consentimento, as rodas de conversas serão registradas por um gravador digital, celular ou por um programa/aplicativo de gravação de voz. As referidas rodas serão orientadas por temas geradores, elaborados, antecipadamente, tanto pelos (as) sujeitos participantes, quando pelo pesquisador. Cada uma das Rodas de Conversas ocorrerá entre 60 e 120 minutos, no máximo, de duração. Haverá um mínimo de 2 e um máximo de 3 Rodas de Conversas. O local para a realização da entrevista será a própria escola.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Caso esse procedimento possa lhe causar algum tipo de constrangimento o (a) Sr. (Sr.^a) não precisará realizá-lo. Os riscos e/ou danos decorrentes de sua participação na pesquisa podem ser: constrangimento, estresse, mal-estar, nervosismo, tristeza, ansiedade, cansaço ao participar das Rodas, quebra de anonimato ou, até reviver experiências negativas. Se você tiver algum gasto que seja devido à sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização

Caso seja identificado pelo pesquisador a presença de qualquer um desses danos ou mesmo de algum outro aqui não mencionado, o pesquisador suspenderá imediatamente a coleta de dados, e o fato será imediatamente comunicado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins- UFT, para adequação ou mesmo suspensão desta pesquisa. O (A) Sr. (Sr.^a) não obterá nenhuma despesa e também não receberá nenhum pagamento ou qualquer outro tipo de benefício. Aceitando participar, o (à) Sr. (Sr.^a) estará colaborando para o aumento da quantidade de trabalhos acadêmicos na temática citada

acima, bem como potencializar a atuação pedagógica da escola que o (a) Sr. (Sr.^a) faz parte e compartilhará fatos e acontecimentos nesta pesquisa.

AUTONOMIA

É assegurado ao (à) Sr. (Sr.^a) o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Se depois de consentir em sua participação o (a) Sr. (Sr.^a) desistir de continuar participando desta pesquisa, terá o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes, durante ou depois da entrevista, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. Você receberá uma cópia deste TCLE.

SIGILO E PRIVACIDADE

Sua identidade ou qualquer informação que a identifique não será divulgada e ficará guardada em sigilo, em casos que necessite deste procedimento, uma vez que o pesquisador se responsabiliza pela guarda e confidencialidade dos dados. O método proposto será a Roda de Conversa, que consiste na coleta de dados por intermédio de um pensar compartilhado, sendo que depois, as conversações serão transcritas, integralmente, pelo pesquisador que devolverá a transcrição de sua entrevista para que o (a) Sr. (Sr.^a) possa autorizar sua utilização.

CONTATO

Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o(a) Sr.(Sr.^a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, **Alysson Carlos Ribeiro Gomes**, aluno regulamente matriculado com matrícula de nº 2020233965 no Programa de Pós-Graduação Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Tocantins/UFT, no seguinte endereço: Avenida NS-15, Quadra 109, Norte, s/n - Plano Diretor Norte, Palmas - Alcno 14, bloco D, TO, 77001-090 ou pelos telefones: (63) 3229-4201 – UFT -, ou (63) 98135 7794 e (63) 98409 0298 do pesquisador, ou ainda pelo e-mail, alysson.gomes@mail.uft.edu.br . Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o Sr. (Sr.^a) poderá dar credibilidade ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins- UFT, o qual trata-se de um grupo de pessoas tecnicamente capacitadas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Eles têm a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ASSINATURA DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Mestrando/ pesquisador: Alysson Carlos Ribeiro Gomes

Matrícula: 2020233965

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANUNCIADAS SOB O OLHAR DO PENSAMENTO COMPLEXO E DA CRIATIVIDADE.

Pesquisador Responsável: Alysson Carlos Ribeiro Gomes (63) 98135 7794 / 984090298

Universidade Federal do Tocantins. Telefones para contato: (63) 3229-4201

Nome do(a) voluntário(a):

Sexo: () Masc. () Fem.

Endereço:

Data de nascimento: ___ / ___ / ___

RG ou CPF _____

Situação atual: () efetivo (a) () outro (s) _____

Sobre a Pesquisa Científica:

A Sr^a está sendo convidada a participar do projeto de pesquisa “**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANUNCIADAS SOB O OLHAR DO PENSAMENTO COMPLEXO E DA CRIATIVIDADE**”, sob responsabilidade do pesquisador Alysson Carlos Ribeiro Gomes, aluno devidamente matriculado no Programa de Pós-Graduação Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Tocantins-UFT matrícula nº 2020233965.

Este projeto tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas de professores (as) da Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho, da rede pública de Palmas (TO), a partir do Pensamento Complexo e da Criatividade. Será utilizada a técnica metodológica da Roda de Conversa, que consiste, a partir do pensar compartilhado, descrever como se dá a relação teoria e prática e indícios de criatividade presentes nas práticas pedagógicas disponíveis no fazer pedagógico de professores (as) da Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho. Para registro das Rodas de Conversas será feito o uso de gravador de voz, de celular ou por algum programa/aplicativo de gravação de voz. Posteriormente as entrevistas serão degravadas e documentadas. Os dados que caracterizam o (a) participante, bem como os possíveis indícios de Criatividade presentes nas práticas pedagógicas, serão alcançados a partir do preenchimento de formulário do *Microsoft Forms*, enviado ao e_mail do participante.

O entrevistado terá acesso ao texto integral, resultado da degravação das entrevistas, para esclarecimento de quaisquer dúvidas sobre seus relatos e caso queira retirar alguma parte do texto, ser-lhe-á concedido esse direito.

ASSINATURA DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro ter sido informado(a) e concordo em participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa acima descrito.

Palmas, _____ de _____ de _____

Participante das Rodas de Conversas

Alysson Carlos Ribeiro Gomes

Pesquisador responsável

APÊNDICE C – CARACTERIZAÇÃO DO (A) PARTICIPANTE DA AMOSTRA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
 Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Sala 24, Bloco 3 | Plano Diretor Norte | 77001-090
 |Palmas/TO| | (63) 3232-8201 | www.uft.edu.br | ppgedu@uft.edu.br

CARACTERIZAÇÃO DO (A) PARTICIPANTE DA AMOSTRA

1. Caracterização do (a) participante das Rodas de Conversas:

1.1 Nome Completo:

Idade:

Cidade natal:

Cor:

Estado civil:

Gênero: () Feminino () Masculino

1.2 Tempo de trabalho na educação/Instituição: _____

Nível de formação:

() Graduação, curso: _____

() Pós-graduação (Lato sensu): _____

() Pós-graduação (Stricto Sensu). _____

Quanto tempo de atuação na educação formal?

() 1 a 5 anos

() 6 a 10 anos

() 11 a 15 anos

() mais de 16 anos

Disciplina que leciona atualmente: _____

Pensando em: Educação / Infância / Prática Pedagógica / Sensibilidade / Fragmentação / Brincar, em uma palavra ou frase, diga o que pensa em relação a **todas** estas palavras.

**APÊNDICE D - RODAS DE CONVERSAS – SUGESTÕES DE TEMAS GERADORES
– PARTICIPANTES**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Sala 24, Bloco 3 | Plano Diretor Norte | 77001-090
|Palmas/TO| | (63) 3232-8201 | www.uft.edu.br | ppgedu@uft.edu.br

**RODAS DE CONVERSAS – SUGESTÕES DE TEMAS GERADORES –
PARTICIPANTES**

Nome Completo: _____

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Pesquisador Responsável: Alysson Carlos Ribeiro Gomes

Orientadora Responsável: Prof^a. Dr^a. Maria José de Pinho (PPGE/UFT)

TÍTULO DO PROJETO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANUNCIADAS SOB O OLHAR DO PENSAMENTO COMPLEXO E DA CRIATIVIDADE.

OBJETO DA PESQUISA: O objeto de estudo desta pesquisa destina-se a analisar se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) professores(as) da Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho apresentam indícios de criatividade de acordo com o VADECRIE, possibilitando a religação dos saberes no fazer pedagógico, por meio da relação entre teoria e prática. A referida escola pertence a rede pública de Palmas, capital do estado do Tocantins,

PROBLEMA DA PESQUISA: as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) professores(as) da Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho apresentam indícios de criatividade de acordo com o VADECRIE, possibilitando a religação dos saberes no fazer pedagógico, por meio da relação entre teoria e prática?

OBJETIVO: analisar as práticas pedagógicas existentes nos anos iniciais do ensino fundamental, com vistas a compreendermos como nelas se dá a relação teoria e prática, bem como se há indícios de criatividade nesse contexto

Dados das Rodas de Conversas:

Data: 11 e 18 de maio de 2022.

Local: Biblioteca da Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho.

Hora de início: 17h30min.

Hora do término: 19h30min.

Duração da Roda de Conversa: 120 minutos (máximo).

Participantes: Professores (as) em sala de aula – Amostra homogênea de acordo com a necessidade da pesquisa.

TEMAS GERADORES DAS RODAS DE CONVERSAS: As Rodas de Conversas acontecerão a partir de temas geradores, sugeridos, antecipadamente, pelos (as) participantes da pesquisa e pelo pesquisador. Tais temas, vinculados ao objeto e problema da pesquisa, transitarão em relação às práticas pedagógicas existentes na escola. Assim sendo, a partir da pergunta abaixo, sugira 2 (dois) temas geradores para cada uma das Rodas.

| | |
|--|--|
| <i>Que práticas pedagógicas são desenvolvidas pelos(as) professores(as) da Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho?</i> | |
| RODA DE CONVERSAS 1 | |
| PARTICIPANTE | 1ª sugestão de tema gerador: _____ 2ª sugestão de tema gerador: _____ |
| RODA DE CONVERSAS 2 | |
| PARTICIPANTE | 1ª sugestão de tema gerador: _____ 2ª sugestão de tema gerador: _____ |

Obs.: Com vistas a melhor aproximar os (as) participantes à pesquisa, no que diz respeito a captação de dados, optou-se por uma coleta coletiva – Rodas de Conversas -, ao invés de entrevistas individuais. Vale lembrar que em Roda, teremos a possibilidade de dialogarmos e pensarmos coletivamente. Em relação à execução delas, temas sugeridos pelos (as) participantes e pelo pesquisador irão assegurar que as Rodas aconteçam. A dinâmica será gravada (apenas áudio) para posterior de gravação. O produto de gravação, antes de ser utilizado na pesquisa, será disponibilizado para cada participante, afim de que analisem e o validem. Caso haja algum ponto que necessite ser revisto, cada participante terá a liberdade para fazer tal solicitação ao pesquisador responsável. Para além, no dia de cada Roda de Conversas haverá lanche para tornar os momentos ainda mais agradáveis.

Desde já agradecemos seu interesse e disponibilidade em contribuir com esse processo tão importante.

Este formulário deverá ser devolvido ao pesquisador até o dia ____ de _____ de 2022.

APÊNDICE E – PONTOS DO INSTRUMENTO VADECRIE QUE FORAM UTILIZADOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Sala 24, Bloco 3 | Plano Diretor Norte | 77001-090
|Palmas/TO| | (63) 3232-8201 | www.uft.edu.br | ppgedu@uft.edu.br

FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E VALORAÇÃO DE INDÍCIOS DE CRIATIVIDADE DE ACORDO COM VADECRIE

Este formulário destina-se à captação de dados para a composição da pesquisa intitulada: **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANUNCIADAS SOB O OLHAR DO PENSAMENTO COMPLEXO E DA CRIATIVIDADE**. A referida pesquisa é proposta por Alysson Carlos Ribeiro Gomes, discente do Programa de Pós-graduação stricto sensu no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins - PPGE/UFT, sob orientação da professora Dr^a: Maria José de Pinho. Agradecemos desde já sua participação tanto respondendo este formulário quanto nas Rodas de Conversas.

Gentilmente solicitamos que leiam as questões abaixo as respondendo de acordo com aquilo que acredita e vem desenvolvendo ao longo de sua carreira.

***Obrigatório**

1. E-mail * _____
2. NOME COMPLETO * _____
3. IDADE * _____
4. CIDADE NATAL * _____
5. COR * _____
6. ESTADO CIVIL * _____
7. GÊNERO *
Marcar apenas um oval.
 FEMININO
 MASCULINO
8. TEMPO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO? * *Marque todas que se aplicam*
 1 a 5 anos.
 6 a 10 anos.
 11 a 15 anos.
 Mais de 16 anos.

9. TEMPO DE TRABALHO NA ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA BRANDÃO RAMALHO *
10. NÍVEL DE FORMAÇÃO *
GRADUAÇÃO / ESPECIALIZAÇÃO / MESTRADO / DOUTORADO - DESCREVA QUAL ÁREA DE SUA FORMAÇÃO (EXEMPLO: FORMADO (A) EM..... COM ESPECIALIZAÇÃO EM.....).
-

11. QUAL DISCIPLINA QUE VOCÊ ESTÁ ATUANDO? *
-

12. Pensando em: Educação / Infância / Prática Pedagógica / Sensibilidade / Fragmentação / Brincar, em uma palavra ou frase, diga o que pensa em relação a todas estas palavras. *

PROFESSORADO CRIATIVO

13. Trabalho com minha capacidade e reconhecimento mais do que somente com o conhecimento *

Marcar apenas um oval.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

14. A emoção e o diálogo são recursos para entusiasmar meus alunos à aprendizagem. **Marcar apenas um oval.*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

15. Reconheço as potencialidades dos meus alunos e interesso-me pelo que ele sente. **Marcar apenas um oval.*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

16. Acredito que ensinar é ajudar a desenvolver a consciência com foco em valores. **Marcar apenas um oval.*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

17. Meu ensino está conectado com a vida e com os problemas percebidos na realidade. **Marcar apenas um oval.*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

18. Encontro sentidos novos ao que acontece, conectando o conhecido com o desconhecido. **Marcar apenas um oval.*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

19. Utilizo a estratégia de mover a mente com perguntas que saem do contexto da aula. **Marcar apenas um oval.*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

20. Meu ensino está conectado com a vida e com os problemas percebidos na realidade. **Marcar apenas um oval.*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

21. Invento e construo situações atrativas, originais e divergentes para a aula. **Marcar apenas um oval.*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

22. Procuro trabalhar o pensamento e o sentimento com meus alunos. *Marcar apenas um oval.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

23. Faça a mediação do desenvolvimento da consciência de valores como respeito, escuta e tolerância. *
Marcar apenas um oval.

2 3 4 5 6 7 8 9 10

CRIATIVIDADE COMO VALOR

24. Os alunos tem acesso a conhecimentos que possam contribuir significativamente com o social. *Marcar apenas um oval.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

25. A aprendizagem de cada aluno é uma construção pessoal e leva em conta atitudes e interesses. * Marcar apenas um oval.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

26. A criatividade é um valor considerado no planejamento de atividades dentro e fora da sala de aula. *
Marcar apenas um oval.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

27. Há flexibilidade no uso dos espaços e horários de aulas em função dos objetivos. *
Marcar apenas um oval.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

28. A gestão é facilitadora dos processos ao invés de complicadora. *
Marcar apenas um oval.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

29. A criatividade das atividades da escola é reconhecida pelos alunos e seus pais. *
Marcar apenas um oval.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

30. O aluno é levado a pensar suas potencialidades e talentos com entusiasmo. *
Marcar apenas um oval.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

31. Há espaços de diálogo, discussão e exposições de habilidades psicossociais. *
Marcar apenas um oval.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

32. Há o estabelecimento de vínculos de colaboração com a comunidade externa à escola. *
Marcar apenas um oval.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

33. A avaliação contempla os progressos em atitudes e valores. * *Marcar apenas um oval.*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

VISÃO TRANSDISCIPLINAR

34. Procuo retirar o melhor de cada aluno buscando o seu crescimento integral. * *Marcar apenas um oval.*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

35. Trabalha com consciência de identidade interior, social, ecológica, global e espiritual. * *Marcar apenas um oval.*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

36. A ética está presente em todas as ações e relações humanas dentro da escola. * *Marcar apenas um oval.*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

37. O saber é uma construção integrada e compartilhada * *Marcar apenas um oval.*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

38. Os processos de ensino e aprendizagem não são lineares, mas emergentes e contextualizados. * *Marcar apenas um oval.*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

39. A escola favorece o crescimento pessoal, os encontros de estudo, as relações sociais e com a natureza. *
Marcar apenas um oval.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

40. Não há limitação na programação, e sim o aceite das emergências, com abertura e tolerância. * *Marcar apenas um oval.*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

41. A escola permite conectar aspectos aparentemente não relacionados aos planejados. * *Marcar apenas um oval.*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

42. A prática docente é integradora, sensível, criativa e transformadora. * *Marcar apenas um oval.*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

43. A escola assume as relações entre o sujeito, a sociedade e a natureza. * *Marcar apenas um oval.*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

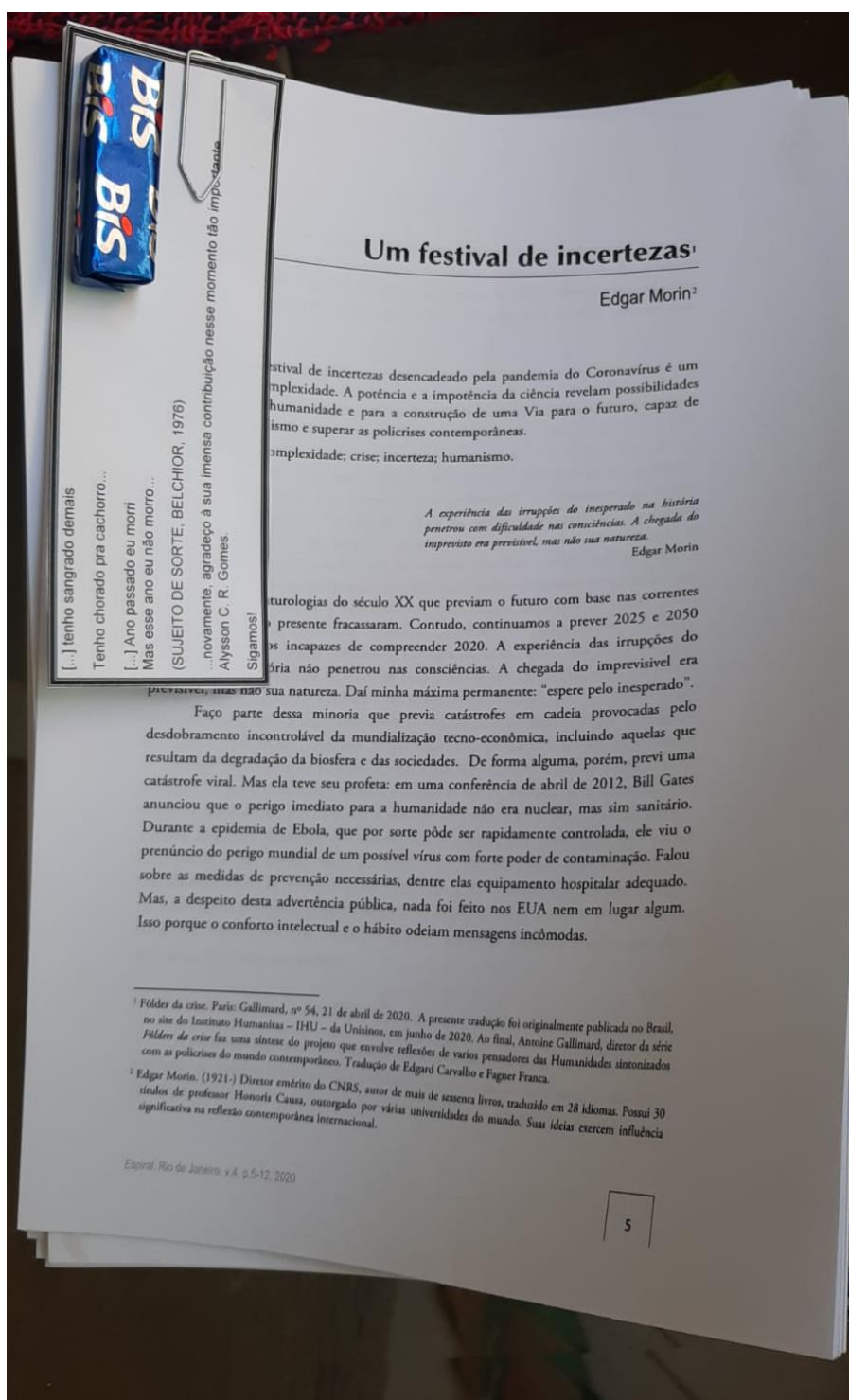
METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS CRIATIVAS

44. O planejamento representa uma consciência ampliada a respeito da educação. * Marcar apenas um oval.
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-
45. O sistema de ensino e de aprendizagem busca um ser autônomo, transformador e colaborativo. * Marcar apenas um oval.
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-
46. Os sistemas, programas, métodos, estratégias e atividades privilegiam o desenvolvimento da criatividade. * Marcar apenas um oval.
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-
47. Busco alternativas de soluções de problemas no ensino com os alunos. * Marcar apenas um oval.
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-
48. Arte, música e teatro surgem como recursos didáticos utilizados. * Marcar apenas um oval.
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-
49. Crio situações e diálogos sobre a realidade observada no processo de ensino e de aprendizagem. * Marcar apenas um oval.
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-
50. Possibilito aos alunos a relação entre o sentir, o pensar e o atuar. * Marcar apenas um oval.
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-
51. A colaboração é trabalhada dentro e fora da sala de aula, inclusive na avaliação. * Marcar apenas um oval.
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-
52. Pais e profissionais são convidados a participarem da formação dos alunos. * Marcar apenas um oval.
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-
53. Relaciono recursos analógicos com as tecnologias virtuais no processo de aprendizagem dos alunos. * Marcar apenas um oval.
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

VALORES HUMANOS

54. A escola promove, nos alunos, a paixão, a entrega e o entusiasmo pela tarefa, autossuperando-se. * Marcar apenas um oval.
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-
55. O bem estar e a felicidade são valores institucionais presentes nos projetos. * Marcar apenas um oval.
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

APÊNDICE F – MENSAGEM DE AGRADECIMENTO OFERECIDO AOS(AS) PARTICIPANTES (AMOSTRA)



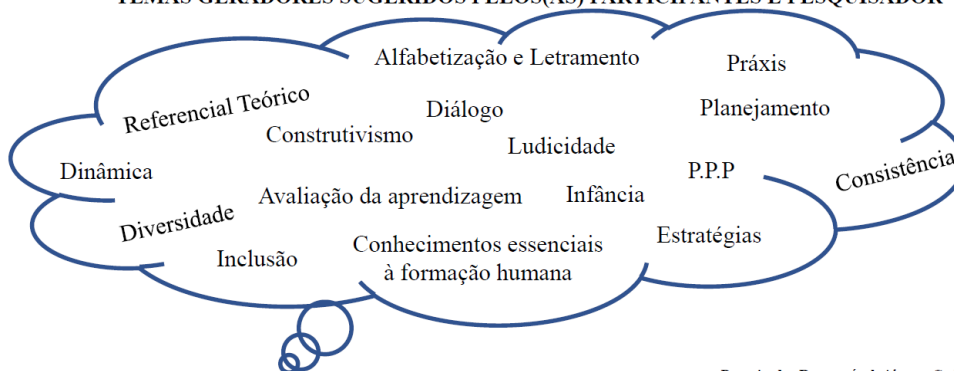
APÊNDICE G – TEMAS GERADORES POR RODA DE CONVERSAS



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANUNCIADAS SOB O OLHAR DO PENSAMENTO COMPLEXO E DA CRIATIVIDADE

RODA DE CONVERSAS 1 – 11.05.2022 (Quarta-feira) – Início 17h30min. Encerramento 19h30min.

TEMAS GERADORES SUGERIDOS PELOS(AS) PARTICIPANTES E PESQUISADOR



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Pesquisador Responsável: Alysson Carlos Ribeiro Gomes

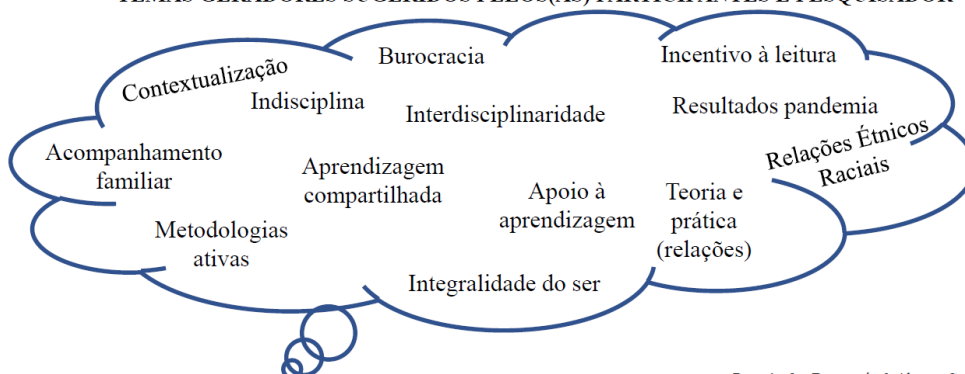
Orientadora Responsável: Profª. Drª. Maria José de Pinho



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANUNCIADAS SOB O OLHAR DO PENSAMENTO COMPLEXO E DA CRIATIVIDADE

RODA DE CONVERSAS 2 – 18.05.2022 (Quarta-feira) – Início 17h30min. Encerramento 19h30min.

TEMAS GERADORES SUGERIDOS PELOS(AS) PARTICIPANTES E PESQUISADOR



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS


Pesquisador Responsável: Alysson Carlos Ribeiro Gomes

Orientadora Responsável: Profª. Drª. Maria José de Pinho

**APÊNDICE H – FACHADA DA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL FRANCISCA
BRANDÃO RAMALHO**



ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP/UFT

| |
|---|
| <p>FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS</p>  |
| PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP |
| DADOS DO PROJETO DE PESQUISA |
| Título da Pesquisa: ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA BRANDÃO RAMALHO: práticas pedagógicas sob o olhar do Pensamento Complexo e da Criatividade |
| Pesquisador: ALYSSON C R GOMES |
| Área Temática: |
| Versão: 2 |
| CAAE: 56994522.7.0000.5519 |
| Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Tocantins |
| Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP |
| DADOS DO PARECER |
| Número do Parecer: 5.425.625 |
| Apresentação do Projeto: |
| O projeto em questão visa, por intermédio de um estudo caso com viés quali-quantitativo de caráter exploratório, problematizar que práticas pedagógicas estão presentes na escola pública municipal Francisca Brandão Ramalho em Palmas/TO. Neste contexto, tais práticas serão refletidas a partir do Pensamento Complexo em Edgar Morin (2015), Criatividade em Saturnino de Lá Torre (2012) e, Práticas Pedagógicas em Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (2016). Para coleta de dados haverá: observação direta; disponibilização de formulário do Google Forms contendo 5 dos 10 pontos presentes no Instrumento de Valoração de Criatividade da Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC e; Rodas de Conversas com temas geradores. Os dados advindos das citadas Rodas serão degrevados na íntegra e passarão por um processo de Análise de Conteúdo. Após, haverá triangulação envolvendo a fundamentação teórica e os dados captados. Espera-se que as descobertas da pesquisa consigam identificar que práticas pedagógicas estão presentes na escola em questão. |
| <p>Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado Bairro: Plano Diretor Norte CEP: 77.001-090 UF: TO Município: PALMAS Telefone: (63)3232-8023 E-mail: cep_uft@uft.edu.br</p> |
| Página 01 de 04 |

Continuação do Parecer: 5.425.625

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral

Compreender as práticas pedagógicas de professores (as) da Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho, da rede pública de Palmas (TO), a partir do Pensamento Complexo e da Criatividade.

2.3.1 Objetivos específicos

- Apresentar as bases epistemológicas do Pensamento Complexo;
- Identificar as práticas pedagógicas à Luz do Pensamento Complexo, na Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho, a partir de seu Projeto Político Pedagógico – P.P.P, entre outros possíveis documentos existentes nela, bem como dos extratos dos diálogos advindos das Rodas de Conversas.
- Identificar indícios de Criatividade nas práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental a partir de parâmetros de valoração do grau de desenvolvimento criativo estabelecidos pela Rede Internacional de Escolas Criativas - VADECRIE.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos que eventualmente venham a ocorrer para os (as) participantes, estão relacionados a algum constrangimento ou inibição pelo uso do gravador e/ou microfone, quando rememorarem experiências vivenciadas no ambiente da escola em questão, e possivelmente identificados durante o percurso das Rodas de Conversas. Por se tratar de uma ação coletiva e dinâmica, caso isso ocorra, o (a) sujeito terá a liberdade de, ao menos, circular pela sala, hidratar-se e ou degustar os alimentos disponíveis durante a Roda. Tão logo sinta que tenha restabelecido suas condições emocionais poderá retornar ao seu local inicial. Caso haja necessidade, a Roda de Conversa poderá ser suspensa, voltando a ocorrer em outra data. Importa destacar que os assuntos tratados, a partir dos temas geradores estarão franqueados (as) aos (as) sujeitos, cabendo-lhes participar ou não de determinadas discussões advindas dos temas geradores sugeridos tanto pelos (as) participantes quanto pelo pesquisador.

No que tange aos benefícios, a pesquisa intenta ambivalentemente propiciar aos (as) sujeitos (as) envolvidos (as) nela outros conhecimentos, para além do que naturalmente já possuem, em relação às práticas pedagógicas. Como já mencionado esse movimento poderá potencializar a atuação pedagógica na/da Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho. Na mesma intenção que busca potencializar tais sujeitos, elevando-os a uma condição diferente àquela que comumente desempenham em seu dia a dia escolar, pois estarão sendo, ao mesmo tempo, sujeitos da pesquisa, com condições de discutir a escola em que labutam. Neste sentido, não discursarão

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoxarifado
 Bairro: Plano Diretor Norte CEP: 77.001-090
 UF: TO Município: PALMAS
 Telefone: (63)3232-8023 E-mail: cep_uft@uft.edu.br

Continuação do Parecer: 5.425.625

somente sobre assuntos pré-estabelecidos pelo pesquisador; diferentemente, em decorrência do instrumento de coletas de dados - Rodas de Conversas - e franqueamento à identificação de temas geradores, intenta-se que os (as) participantes ultrapassem a condição de meros (as) depoentes de determinados assuntos externos ou distantes da realidade da escola. Assim, a partir de temas geradores por eles (as) escolhidos que, vinculados à pesquisa, os (as) movam e ou 40 angustiem enquanto professores (as), os sujeitos da pesquisa poderão melhor se apropriar da pesquisa, tendo condições de conversarem a respeito da escola

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa interessante dentro do contexto da área do pesquisador.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|-------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1888924.pdf | 27/04/2022 10:43:48 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_ORIENTACOES_E_ASSINATURA_COM_DESTAQUES_ATUALIZADO.docx | 27/04/2022 10:38:24 | ALYSSON C R GOMES | Aceito |
| Outros | Carta_Devolutiva_Parecer_Parcial_Alysson_C_R_Gomes.pdf | 27/04/2022 10:31:20 | ALYSSON C R GOMES | Aceito |
| Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável | CARTA_DE_APRESENTACAO_AO_CONSELHO_DE_ETICA.pdf | 10/03/2022 09:09:29 | ALYSSON C R GOMES | Aceito |
| Declaração de concordância | AUTORIZACAO_PESQUISA_ESCOLA.pdf | 10/03/2022 09:08:22 | ALYSSON C R GOMES | Aceito |
| Outros | TERMO_DE_AUTORIZACAO_DE_PESQUISA.pdf | 10/03/2022 09:06:13 | ALYSSON C R GOMES | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | DECLARACAO_DE_INSTITUICAO_PARTICIPANTE.pdf | 10/03/2022 09:03:48 | ALYSSON C R GOMES | Aceito |

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoxarifado
 Bairro: Plano Diretor Norte CEP: 77.001-090
 UF: TO Município: PALMAS
 Telefone: (63)3232-8023 E-mail: cep_uf@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 5.425.625

| | | | | |
|---|--|------------------------|----------------------|--------|
| Orçamento | ORCAMENTO.pdf | 10/03/2022 09:02:47 | ALYSSON C R GOMES | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO_Alysson_C_R_Gomes.pdf | 09/03/2022 18:57:20 | ALYSSON C R GOMES | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | DECLARACAO_DA_ORIENTADORA.pdf | 09/03/2022 15:57:09 | ALYSSON C R GOMES | Aceito |
| Cronograma | CRONOGRAMA_VERSO.pdf | 09/03/2022 15:58:09 | ALYSSON C R GOMES | Aceito |
| Cronograma | CRONOGRAMA_FRENTE.pdf | 09/03/2022 15:55:53 | ALYSSON C R GOMES | Aceito |
| Folha de Rosto | FolhaDeRosto_Alysson_Carlos_Ribeiro_Gomes_Assinada.pdf | 09/03/2022 15:43:17 | ALYSSON C R GOMES | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PALMAS, 23 de Maio de 2022

Assinado por:
PEDRO YSMAEL CORNEJO MUJICA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado
Bairro: Plano Diretor Norte CEP: 77.001-090
UF: TO Município: PALMAS
Telefone: (63)3232-8023 E-mail: cep_uf@uft.edu.br