

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
CÂMPUS CENTRAL – UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS  
SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS – NELSON DE ABREU JÚNIOR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,  
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ANA PAULA DE FREITAS RUFINO

**VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DAS DOCENTES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL I ACERCA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA CRIATIVA EM UMA  
ESCOLA MUNICIPAL DE GOIANÉSIA-GO**

Anápolis-Goiás

2024

**ANA PAULA DE FREITAS RUFINO**

**VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DAS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I  
ACERCA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA CRIATIVA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL  
DE GOIANÉSIA-GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias.

**Área de Concentração:** Formação de professores e práticas pedagógicas.

**Linha de pesquisa:** Educação, Escola e Tecnologias

**Orientador:** Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro

Anápolis/GO

2024

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

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

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

**Dados do autor (a)**

Nome Completo: Ana Paula de Freitas Rufino

E-mail: anapauladefreitasrufino29@gmail.com

**Dados do trabalho**

Título: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DAS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I ACERCA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA CRIATIVA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE GOIANÉSIA-GO

( X ) Dissertação

Curso/Programa: Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Concorda com a liberação documento?

[X] SIM

[ ] NÃO

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

Anápolis, 02/04 /2024

  
Assinatura do autor / autora

  
Assinatura do orientador / orientadora

## Ficha Catalográfica

**VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DAS DOCENTES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL I ACERCA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA CRIATIVA EM UMA  
ESCOLA MUNICIPAL DE GOIANÉSIA-GO**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 03 de abril de 2024.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro (Universidade Estadual de Goiás – UEG)  
Orientador/Presidente

---

Prof. Dra. Yara Fonseca Oliveira e Silva (Universidade Estadual de Goiás – UEG)  
Membro interno

---

Prof. Dra. Patrícia Limaverde Nascimento (Universidade Estadual do Ceará – UECE)  
Membro externo

Anápolis-GO, 03 de abril de 2024.

Dedico este trabalho à minha família, especialmente à minha mãe, Margarida, e ao meu pai, José (in memoriam), cujo apoio incansável e dedicação inabalável sempre foram pilares fundamentais em minha jornada pessoal, acadêmica e profissional. Ao meu esposo, Antônio Rivaldo, expresso minha sincera admiração por sua constante presença ao meu lado, oferecendo apoio e incentivo em todos os momentos. Aos meus filhos, que são a luz que ilumina meu caminho. Aos amigos e amigas que estiveram sempre comigo, a presença de vocês em minha vida foi um alicerce e um estímulo constante, ajudando-me a manter a determinação rumo aos meus objetivos.

## **AGRADECIMENTOS**

Desejo expressar meu agradecimento, primeiramente a Deus, por todas as conquistas alcançadas e pelas que virão. Reconheço que foi pela Sua bondade e misericórdia que consegui perseverar e superar as dificuldades enfrentadas até aqui. Agradeço, Senhor, por me dar forças para avançar e por ser a minha rocha e refúgio em todos os momentos.

Ao meu esposo, Antônio Rivaldo, e meus filhos, Antônio Neto, Tonny Larryr e Paulo Victor, que com paciência e amor incondicional me deram todo o suporte possível para concluir esta jornada. Amo vocês e sou profundamente grata por serem os meus maiores aliados nessa trajetória.

A minha mãe, Margarida, uma mulher de coragem e determinação, que sempre esteve ao meu lado, apoiando-me em cada etapa de minha vida. Suas palavras de conforto e sabedoria sempre foram um bálsamo em momentos de desespero, e sua presença foi essencial para que eu não desistisse dos meus sonhos. Sua vida é um exemplo de caridade, perseverança e dedicação. Agradeço por tudo que você fez e faz, por ser minha melhor amiga e o sustento da nossa família. Eu te amo, mãe, e sou eternamente grata a Deus por ter me dado o privilégio de ser sua filha.

Ao professor Dr. João Henrique Suanno, por ter me escolhido como sua orientanda. A confiança depositada em mim, tornou possível o sonho de cursar o mestrado, abrindo caminho para uma jornada repleta de aprendizado e crescimento. Suas orientações durante o primeiro ano das atividades acadêmicas foram muito valiosas para a elaboração deste trabalho, estabelecendo um alicerce robusto para essa pesquisa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Raimundo Marcio Mota Castro, por acolher este trabalho que já estava em andamento com muita empatia e me guiar por ele com todo o suporte necessário. Obrigada por valorizar cada diálogo que tivemos e cada palavra desta dissertação e por alargar meus horizontes, revisar caminhos e considerar meus pensamentos, análises e visões com maestria. Seu apoio e orientações foram vitais para o bom desenvolvimento deste estudo.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias-PPG-IELT. Esta chance incomparável de participar de uma formação rica e diferenciada contribuiu indubitavelmente para minha formação acadêmica, profissional e pessoal. Expresso minha gratidão aos

professores do programa, inspiradores e excelentes em cada aula. Suas aulas humanas e enriquecedoras permitiram ampliar meus conhecimentos e aprimorar minha visão de mundo.

À Banca Examinadora pela disponibilidade em dedicar seu tempo para ler, analisar e avaliar o trabalho que realizei com tanto empenho. Sinto-me honrada por ser avaliada por uma banca altamente qualificada, o que me estimula a continuar dedicando-me à pesquisa e contribuindo para o avanço do conhecimento em minha área.

Ao Comitê de Ética e Pesquisa por analisarem com cuidado o meu projeto de pesquisa e me habilitarem para a coleta de dados. Seu trabalho assegurou a proteção dos participantes e a qualidade dos dados obtidos, além de garantir a conformidade com as normas éticas da pesquisa. Seu papel foi fundamental para a minha investigação ser realizada de forma responsável e com rigor científico. Agradeço profundamente por essa contribuição e pelo compromisso com a ética na pesquisa.

A Prefeitura de Goianésia, Goiás, em especial à Secretaria de Educação Municipal, concedeu o ajuste de função na unidade escolar em que eu estava lotada, permitindo-me cursar com qualidade o mestrado acadêmico.

À equipe gestora da Escola Municipal Lauro da Penha (Naiane e Maria Sirlene), da qual faço parte, pelo apoio e compreensão durante os momentos em que precisei me ausentar para me dedicar à pesquisa. A colaboração de vocês foi fundamental para que eu conseguisse conciliar de maneira eficaz o trabalho e os estudos, sem comprometer minha atuação profissional e acadêmica.

Aos participantes da pesquisa, que disponibilizaram seu tempo e compartilharam suas vivências, experiências e conhecimentos, possibilitando a realização desse processo investigativo. Sem a participação de cada um, seria impossível alcançar os resultados e conclusões obtidos.

A contribuição de vocês foi fundamental para o desenvolvimento do trabalho e enriqueceu a compreensão sobre o tema estudado. Sinto-me privilegiada em ter contado com a colaboração de pessoas tão dedicadas e comprometidas com o avanço do conhecimento em nossa área. Mais uma vez, meus sinceros agradecimentos a todos os participantes da pesquisa.

“Saber e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, é dialogar com a incerteza”.

Edgar Morin

## RESUMO

A pesquisa "Vivências e experiências das docentes do Ensino Fundamental I acerca da prática pedagógica criativa em uma escola municipal de Goianésia-GO" está vinculada à linha de pesquisa "Educação, Escola e Tecnologias". Pertence ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). O estudo investiga em que medida as docentes do ensino fundamental I compreendem a criatividade e demonstram indícios criativos em suas práticas pedagógicas. O objetivo geral é desvelar as vivências e experiências das docentes do ensino fundamental I em uma escola municipal de Goianésia-GO, procurando entender como elas percebem a criatividade e se evidenciam indícios criativos em suas práticas pedagógicas. Acreditamos que a educação impulsionada pelo pensamento criativo é fundamental para desenvolver novas formas de aprendizado que combinam diversos saberes e promovem o pensamento complexo. Isso capacita os alunos a serem ativos em seu aprendizado, conscientes de sua autonomia e do papel que desempenham na sociedade. A metodologia adotada aproxima-se do método fenomenológico, enfatizando a subjetividade dos participantes. A abordagem qualitativa alinha-se com os objetivos exploratórios. Procedimentos como pesquisa bibliográfica, levantamento documental e pesquisa de campo foram empregados. Utilizou-se a entrevista narrativa como instrumento técnico para coleta de dados, e as narrativas foram analisadas através da interpretação hermenêutica, organizadas em unidades de sentido conforme as falas das participantes. Os resultados obtidos demonstraram que, embora as docentes possam não ter uma compreensão conceitual precisa sobre o que constitui uma prática criativa, elas aplicaram efetivamente a criatividade no contexto escolar. As educadoras mostraram um compromisso notável com a formação integral dos estudantes, abrangendo tanto os aspectos físicos quanto mentais, e demonstraram preocupação pelo desenvolvimento holístico dos educandos. No entanto, a compreensão clara das professoras sobre a formação docente transdisciplinar e complexa foi identificada como um fator limitante para o aprofundamento e a ampliação das práticas pedagógicas voltadas à formação integral dos educandos. Conclui-se que a unidade escolar exhibe sinais de uma prática criativa, manifestada pelo empenho das educadoras em adotar abordagens que ultrapassam a simples transmissão de conteúdo e promovem uma aprendizagem significativa, preparando os educandos para serem protagonistas de seu aprendizado e conscientes de seu papel na sociedade.

**Palavras-chave:** docência; ensino fundamental; prática pedagógica criativa; narrativas.

## ABSTRACT

The research "Experiences and practices of primary school teachers regarding creative pedagogical practice in a municipal school in Goianésia-GO" is linked to the research line "Education, School and Technologies". It is part of the Interdisciplinary Graduate Program in Education, Language, and Technologies (PPG-IELT) at the State University of Goiás (UEG). The study investigates to what extent primary school teachers understand creativity and show creative signs in their pedagogical practices. The general objective is to uncover the experiences and practices of primary school teachers at a municipal school in Goianésia-GO, aiming to understand how they perceive creativity and whether they demonstrate creative signs in their pedagogical practices. We believe that education driven by creative thinking is essential for developing new forms of learning that combine various types of knowledge and promote complex thinking. This empowers students to be active in their learning, aware of their autonomy, and their role in society. The adopted methodology is close to the phenomenological method, emphasizing the subjectivity of the participants. The qualitative approach aligns with the exploratory objectives. Procedures such as bibliographic research, document analysis, and field research were employed. Narrative interviews were used as a technical instrument for data collection, and the narratives were analyzed through hermeneutic interpretation, organized into units of meaning according to the participants' statements. The results showed that, although the teachers may not have a precise conceptual understanding of what constitutes a creative practice, they effectively applied creativity in the school context. The educators demonstrated a notable commitment to the comprehensive education of the students, covering both physical and mental aspects, and showed concern for the holistic development of the learners. However, the teachers' clear understanding of transdisciplinary and complex teacher training was identified as a limiting factor for deepening and expanding pedagogical practices aimed at comprehensive education of the learners. It is concluded that the school unit exhibits signs of creative practice, manifested by the educators' commitment to adopting approaches that go beyond mere content transmission and promote significant learning, preparing students to be protagonists of their learning and aware of their role in society.

**Keywords:** teaching; elementary education; creative pedagogical practice; narratives.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CERI	Centro para a Pesquisa e Inovação do Ensino
CAPES superior	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
GIAD	Grupo de Investigação e Assessoramento Didático
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE Econômico	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPG-IELT	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias
RIEC	Rede Internacional de Escolas Criativas
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEG	Universidade Estadual de Goiás
VADECRIE	Instrumento para Valorizar/Reconhecer o Desenvolvimento Criativo de Instituições Educacionais

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01-</b> Apresentação das dissertações e teses analisadas.....	31
<b>Quadro 02-</b> Quantidade de alunos da Escola Municipal Lauro da Penha.....	50
<b>Quadro 03-</b> Sequência Metodológica do estudo.....	55
<b>Quadro 04-</b> Os sete saberes necessários para a educação do futuro. ....	124
<b>Quadro 05-</b> Caracterização das práticas pedagógicas.....	128
<b>Quadro 06 –</b> Vadecrie. ....	132
<b>Quadro 07-</b> Quadro de conceitos e notas.....	133
<b>Quadro 08-</b> Justificativa dos nomes escolhidos para as docentes.....	144
<b>Quadro 09-</b> Narrativas autobiográficas das docentes- recorte. ....	146
<b>Quadro 10-</b> Perfil das docentes da pesquisa.....	148
<b>Quadro 11-</b> Concepções das docentes do Ensino Fundamental I acerca da criatividade- recorte.....	153
<b>Quadro 12-</b> Criatividade nas práticas pedagógicas do Ensino Fundamental I - recorte. ....	156
<b>Quadro 13-</b> Perspectiva integradora- recorte.....	159
<b>Quadro 14-</b> Metodologias, estratégias e recurso utilizados pelas docentes do Ensino Fundamental I - recorte.....	163
<b>Quadro 15-</b> Perspectiva das docentes sobre valores sociais, humanos e ambientais- recorte. ....	169
<b>Quadro 16-</b> Maiores desafios das docentes acerca da prática pedagógica criativa- recorte. ....	174
<b>Quadro 17-</b> Impacto da prática pedagógica criativa no processo de ensino e aprendizagem-recorte. ....	178

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
Minha narrativa, entre vivências e experiências .....	15
Contextualização e problematização do estudo .....	26
Descobririndo a importância socio-científica do tema .....	31
<b>1 TRILHANDO CAMINHOS METODOLÓGICOS: DESVENDANDO O PROCESSO DE PESQUISA</b> .....	<b>36</b>
1.1 Explorando os horizontes da pesquisa .....	36
1.2 Uma jornada de aproximação ao Método Fenomenológico e a abordagem qualitativa .....	39
1.3 A Pesquisa quanto aos seus objetivos .....	48
1.4 A definição do campo de pesquisa .....	50
1.5 Encontrando as Vozes: a jornada dos participantes .....	52
1.6 Guiando-se pelo método: um olhar detalhado sobre os procedimentos da pesquisa .....	55
1.7 Vozes que contam: Explorando as Narrativas como Instrumento de Coleta de Dados .....	62
<b>2 PANORAMA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM PERCURSO ENTRE CONTEXTO HISTÓRICO, TEORIAS DE ENSINO E PRÁTICA PEDAGÓGICA</b> .....	<b>66</b>
2.1 Entrelaçando saberes acerca da Educação no Brasil .....	66
2.2 Entre desafios e conquistas: a trajetória do ensino fundamental no Brasil .....	74
2.3 Abordagens Pedagógicas Contemporâneas: Teorias que orientam o ensino .....	82
2.4 Práticas Pedagógicas .....	91
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DOS ALICERCES DA PESQUISA</b> .....	<b>97</b>
3.1 Transdisciplinaridade .....	97
3.2 Epistemologia da Complexidade.....	108
3.3 Criatividade .....	114
3.4 Prática Pedagógica Criativa.....	127
3.5 Vadecrie .....	130
<b>4 VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS: INTERPRETAR E COMPREENDER A REALIDADE</b> .....	<b>135</b>
4.1 Compreendendo a distinção entre vivências e experiências .....	136
4.2 Em busca de indícios de criatividade no Projeto Político Pedagógico .....	139
4.3 Sentidos emergentes nas vidas narradas.....	143

4.3.1. Narrativas autobiográficas .....	143
4.3.2 Compreensão das docentes acerca da criatividade.....	152
4.3.3 Professores Criativos .....	155
4.3.4 Visão transdisciplinar e transformadora.....	159
4.3.5 Metodologia e estratégias inovadoras .....	163
4.3.6 Valores humanos, sociais e ambientais.....	169
4.3.7 Desafios enfrentados pelas docentes para a implementação de uma prática pedagógica criativa .....	173
4.3.8 Possíveis contribuições educacionais, humanas e sociais da prática pedagógica criativa no processo de ensino e aprendizagem.....	177
<b>CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS .....</b>	<b>182</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>189</b>
<b>APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>198</b>
<b>APÊNDICE B: ROTEIRO DA ENTREVISTA .....</b>	<b>204</b>
<b>ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	<b>207</b>

## **INTRODUÇÃO**

O estudo que proponho emergiu de conhecimentos científicos no campo das Ciências Humanas, especificamente na área de concentração: Formação de professores e práticas pedagógicas. Ele se enquadra na Linha 1: Educação, Escola e Tecnologia, elementos que são intrínsecos às práticas socioculturais humanas.

Esta dissertação representa o desfecho de uma investigação realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG). O estudo foi conduzido especificamente no Campus Central–Unidade Universitária de Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas–Nelson de Abreu Júnior, localizada na cidade de Anápolis, Goiás.

A presente pesquisa investiga as vivências e experiências das docentes do Ensino Fundamental I em relação à prática pedagógica criativa em uma escola municipal de Goianésia–GO, a partir das narrativas de onze professoras que lecionam em turmas de 1º ao 5º, na Escola Municipal Lauro da Penha.<sup>1</sup>

Nesta etapa inicial, visou apresentar minha trajetória sociocultural e formativa que me possibilitou o encontro com o objeto de estudo e me provocou ao tema central da pesquisa. Procuro expor o contexto em que está inserido esse processo investigativo, demonstrando sua importância, objetivos e possíveis fragilidades, posto que realizar ciência exige um olhar atento e cauteloso em relação ao objeto. Além disso, aspiro demonstrar a questão problematizadora, o objeto de estudo, os objetivos (geral e específicos), as justificativas pessoal, social e acadêmica, assim como, a relevância do estudo.

### **Minha narrativa, entre vivências e experiências**

Ao investigar as vivências e experiências das docentes do Ensino Fundamental I acerca da prática pedagógica criativa em uma escola municipal de Goianésia, Goiás, reconheço a importância de registrar minhas próprias vivências e experiências. Lecionei para séries do Ensino Fundamental I por mais de uma década, sendo que aproximadamente sete anos desse período foram dedicados às escolas públicas da

---

<sup>1</sup> Acreditamos que ao revelar o nome verdadeiro da instituição de ensino investigada, tal atitude pode ser vista como uma prática de transparência na pesquisa. Isso reforça a integridade do estudo e pode promover uma maior confiança nos resultados por parte dos leitores e da comunidade acadêmica.

rede de ensino deste município. Essa perspectiva pessoal enriquece significativamente minha compreensão e envolvimento com o objeto de estudo.

Realizar um estudo com e a partir de narrativas é uma tarefa complexa, por exigir revisitar experiências que estavam há muito tempo adormecidas. Esse processo de desvendar memórias pode despertar uma variedade de emoções e conhecimentos. No entanto, antes de me lançar ao desafio de explorar as memórias de outras pessoas, foi essencial iniciar essa jornada por mim mesma, mergulhando primeiramente em minha própria trajetória de vida.

Dessa forma, pude compreender e acompanhar as narrativas de outras pessoas, definindo assim meu papel e perspectivas nesta pesquisa. Segundo Castro (2014), essa é uma condição fundamental ao se buscar narrativas: "[...] porque é dela e nela que o objeto da pesquisa emerge, não sendo pura e simplesmente resultado de tratados retóricos produzidos e presentes nas estantes das bibliotecas" (Castro, 2014, p. 29).

Ao refletir sobre a caminhada que me conduziu rumo ao mestrado acadêmico, reconstituí naturalmente minha trajetória de vida através das vivências e experiências que me levaram a compreender as razões que me enveredaram pelo caminho da Educação. Esta reflexão pessoal não apenas fortaleceu minha compreensão do campo educacional, mas também moldou de forma significativa a abordagem e o enfoque da minha pesquisa.

De acordo com Larrosa (2002), a vivência se configura como um fenômeno intrínseco ao ser, enquanto a experiência se apresenta como a ressignificação desse fenômeno em nossa trajetória. Diante dessa perspectiva, reconheço a relevância de revisitar minhas próprias vivências e experiências, a fim de evidenciar minha conexão com o objeto de estudo e de declarar meu lugar de observação e fala. Assim, neste contexto, compartilho os momentos significativos que permeiam minha jornada.

É fundamental compreender que, como autora desta pesquisa, também possuo uma posição de fala sobre o tema em questão. Para estabelecer uma conexão com as histórias compartilhadas, começo com minha autodescrição. Sou uma mulher parda, de 43 anos, casada e mãe de três filhos. Possuo formação superior no Curso de Licenciatura em História e Licenciatura em Pedagogia, e atualmente exerço a função de coordenadora pedagógica em uma escola municipal de Goianésia-Go. Esta escola atende educandos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I.

Anteriormente, estive em sala de aula por mais de 10 anos, atuando diretamente com crianças de 6 a 10 anos, faixa etária que engloba os estudantes do Ensino Fundamental I. Desse modo, meu papel como pesquisadora se entrelaça com o lócus da investigação, permitindo-me uma visão íntima e prática dos desafios e realidades enfrentados no contexto educacional que investigo.

Ao revisitar minhas memórias, pude compreender que as escolhas ao longo de minha trajetória educacional e profissional foram motivadas não apenas pelo perfil adequado à etapa de ensino na qual atuo, mas também por decisões conectadas à minha infância, especificamente ao meu período de alfabetização. Emociono-me ao recordar o início da minha jornada acadêmica no distante ano de 1987, quando tinha apenas sete anos.

Foi nesse momento mágico que adentrei pela primeira vez a 1ª série do Colégio Maria Imaculada, localizado no setor central de Goianésia, uma instituição mantida pela Congregação Claretiana em parceria com os governos municipal e estadual, que oferecia à comunidade local os quatro primeiros anos do ensino de 1º grau, conforme o nivelamento da época.

Nessa escola, permaneci até o final desse ciclo. Lembro-me, como se fosse hoje, das dificuldades que encontrei ao longo das séries iniciais para ser alfabetizada, um processo que só foi consolidado aos oito anos, no final da 2ª série. Esta experiência formativa inicial teve um impacto profundo e duradouro em minha vida, influenciando significativamente minhas escolhas e abordagens pedagógicas futuras.

Ao revisitar minhas memórias referentes a este período, emergiu um misto de sentimentos que me fizeram lembrar dos diversos momentos que me deixavam entristecida, desacreditada e envergonhada por não acompanhar a maioria dos estudantes de minha turma. Recordo dos vários coleguinhos que riam, a cada vez que eu tentava realizar uma leitura em voz alta, devido à falta do domínio da leitura. Esse fato me impossibilitou de realizar inúmeras atividades e tornou-se motivo de preocupação e desespero de meus pais ao me ver naquela situação.

Os fatores negativos expostos me empurravam rumo ao fracasso escolar, cito dois elementos que foram cruciais para alavancar meu processo de aprendizagem: o apoio incondicional de meus pais e a postura da gestão e docência escolar que os instigou a buscar auxílio fora da mesma para recuperar e reforçar as aprendizagens necessárias para minha formação.

Por meio das narrativas de meu pai, percebi desde pequena o valor que o mesmo atribuía à educação e seu anseio em ver seus filhos alfabetizados e formados. Em cada memória revisitada por ele, de seu tempo de infância, um sentimento de fracasso e tristeza se instaurava, que se manifestava por meio de suas lágrimas, devido à falta de oportunidade de cursar a escola regular enquanto criança, tendo como principal motivo a instabilidade de moradia e financeira pela qual sua família se encontrava.

De acordo com seus relatos, meus avós mudavam-se constantemente de propriedade em propriedade à procura de um local onde pudessem se estabelecer e oferecer em troca a mão de obra braçal. Aos dez anos, meu pai veio para Goiás com seus pais e irmãos, partindo da Bahia. A viagem foi feita a pé e de carona em carona nas carrocerias de caminhões, de pouso em pouso nas fazendas que os acolhiam. Essa saga durou aproximadamente três meses, numa tentativa de começar uma nova vida no nosso estado, mais especificamente na cidade de Goianésia.

Por aqui, a situação não foi diferente, pois o acesso à educação formal tornou-se um sonho cada vez mais distante. Meu pai continuou a trabalhar com meus avós, agora nos cafezais que cercavam as terras da região. Esse contexto difícil moldou as escolhas e as possibilidades de toda a família, limitando as oportunidades de avançar educacionalmente.

Somente quando adulto, exatamente aos 25 anos, meu pai teve seu primeiro contato com a escola, por meio do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Criado em 1970, pelo governo federal, o projeto visava erradicar o analfabetismo do Brasil, propondo a alfabetização funcional de jovens e adultos. Desta forma, meu pai foi alfabetizado, mas não conseguiu atingir o estágio de uma leitura fluente e compreensiva, teve que conviver por toda sua vida com esta limitação, que o impediu de ter uma profissão formal.

Minha mãe, também nascida e criada na roça, frequentou a escola regularmente, diferentemente de meu pai. Apesar das dificuldades, como a distância e as condições climáticas adversas que complicavam o acesso à escolinha da comunidade rural, ela concluiu, com muito esforço, o primeiro grau na zona rural. Aos 36 anos, decidiu ampliar sua formação e realizou o curso de auxiliar em enfermagem na cidade de Uruaçu, Goiás, que fica a cerca de cento e treze quilômetros de Goianésia, onde morava após se casar com meu pai.

Essa formação abriu novas portas, e ela colheu os frutos do conhecimento adquirido tornando-se funcionária pública estadual na área da saúde. Exerceu por trinta e cinco anos a função de enfermeira, porém, não conseguiu avançar para uma graduação, que era seu sonho.

Considero fundamentais para a superação dos problemas que enfrentei nas séries iniciais os relatos sobre a escolaridade de meus pais e os desafios que enfrentaram para alcançar o pouco que conquistaram, devido à falta de oportunidade para avançarem nos estudos. Meus pais almejavam e tentaram proporcionar-me os meios para que eu trilhasse um caminho inverso ao deles, buscando alcançar um grau mais elevado de ensino.

Quando se depararam com minhas dificuldades de aprendizagem, não mediram esforços para me auxiliar, oferecendo-me o que consideravam mais precioso: acolhimento, apoio, parceria com a escola e compreensão das dificuldades que eu vivenciava tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Suas narrativas estão intimamente conectadas à minha trajetória de vida, pois me ensinaram a relevância da educação na vida de um ser humano, principalmente como um fator de dignidade humana. Eles expuseram as consequências de não terem alcançado um patamar mais avançado de instrução, o que atuou como uma força motivadora para que eu não desistisse frente aos desafios encontrados.

Ao longo de minha caminhada pessoal, acadêmica e profissional, enfrentei inúmeros percalços que foram fundamentais para meu fortalecimento emocional. Essas experiências proporcionaram-me amadurecimento, aprendizados e grandes conquistas, moldando a pessoa

Neste instante, remeto meus pensamentos ao Colégio Maria Imaculada. Recordo-me da estrutura da escola, com seus muros e paredes azuis em tons claros e escuros, do uniforme escolar que era da mesma tonalidade e trazia no peito um emblema de Maria, mãe de Jesus. Lembro-me também dos laços afetivos estabelecidos entre colegas e professores, das brincadeiras daquele tempo, tudo isso faz parte das memórias mais preciosas que guardo em meu coração.

Entre todos os docentes com quem tive a oportunidade de estudar ao longo da minha trajetória escolar e acadêmica, destaco minha professora da 2ª série do ensino fundamental, Damiana. Ela ocupa um lugar especial em minhas lembranças por ter consolidado meu processo de alfabetização e conduzido com maestria meu caminho rumo ao mundo do saber.

Damiana, uma mulher negra de estatura alta, cabelos crespos e curtos, exibia uma paciência admirável e mantinha um sorriso constante no rosto, mesmo diante dos desafios em sala de aula. Alfabetizadora apaixonada, ela sempre nos dizia que o chão da sala de aula era sua maior paixão. Para ela, não havia beleza maior do que acompanhar o processo de alfabetização em sua fase inicial e, ao final de cada ano escolar, colher os frutos do árduo trabalho observando o desenvolvimento da leitura e escrita dos estudantes.

Se dedicava incansavelmente pela busca de estratégias e recursos para alfabetizar seus alunos priorizando a parceria entre família e escola para superar as dificuldades que pudessem surgir durante o processo de alfabetização dos educandos. Damiana, como foi narrado acima, era uma mulher negra, porém, todos que faziam parte de seu convívio, tanto na escola ou fora dela, a chamavam carinhosamente de “Tia Branca”.

Contudo, Freire (2003), critica o uso do termo “tia” para se referir aos docentes, no qual argumentava que essa palavra, comum em algumas culturas para mencionar os educadores do gênero feminino, subtrai a autoridade e a relevância do papel do professor na sociedade. Assim, Freire defendia que os educadores devem ser reconhecidos e tratados com respeito e dignidade, e o uso do termo “tia” contribui para uma visão mais infantilizada e menos valorizada da profissão docente. Freire enfatiza a necessidade de reconhecer o professor como um profissional comprometido com o ensino e a transformação social, e não como uma figura paternalista ou maternalista.

Além disso, o codinome "Branca" pode ser visto como uma ironia que destaca as incongruências entre a cor da pele da pessoa e o apelido atribuído. Essa prática pode ser interpretada como uma negação de sua identidade racial, enfatizando uma característica que não reflete sua realidade. Ao referir-se a uma pessoa negra com um nome associado à cor branca, reforça-se estereótipos raciais e subestima-se a identidade e individualidade dessa pessoa, o que pode ser considerado uma tentativa de desvalorização e desumanização.

Retomando meu olhar ao Colégio Maria Imaculada, destaco que a instituição enfrentou desafios comuns às demais escolas públicas, como a falta de recursos financeiros, refletida em uma infraestrutura inadequada. As salas de aula em que estudei eram pequenas e superlotadas, e faltavam espaços adequados para atividades extracurriculares. A biblioteca, apesar de aconchegante, era limitada a um pequeno espaço com poucos livros disponíveis. Os livros didáticos não eram

suficientes para todos os alunos da minha turma; por isso, tínhamos que compartilhá-los para que nenhum aluno ficasse prejudicado.

Em meio as inúmeras dificuldades estruturais da instituição, a postura da escola foi primordial para a consolidação do meu processo de alfabetização. Foi por meio da parceria entre família e escola, de uma comunicação aberta entre ambos e estratégias colaborativas, que consegui superar os desafios e avançar no meu processo de aprendizagem, no qual uma das orientações propostas pela escola a meus pais foi a procura de uma professora particular para poder resgatar e conduzir meu aprendizado, pois a escola não tinha recursos e nem profissionais disponíveis para a realização desse processo.

Meus pais se esforçaram financeiramente para me oferecer esta oportunidade e desta forma contrataram “Tia Branca”, para realizar as aulas extras, pois a mesma já realizava este trabalho no período em que não lecionava no colégio. As aulas aconteciam três vezes por semana, segunda, quarta e sexta-feira, lembro-me exatamente do horário, das 17:00 até as 18:00 horas, quando meu pai me levava na garupa de sua bicicleta e me deixava na casa de minha professora.

Ali eram apenas eu e ela, em um processo de recuperação de conteúdos, mas também de grande afetividade, eternizado em minha memória. Desta forma, consegui chegar ao final da 2ª série alfabetizada, permaneci no Colégio Maria Imaculada até a conclusão da 4ª série, conseguindo, com muito esforço e apoio de minha família, concluir exitosamente essa primeira etapa escolar.

O detalhamento realizado até aqui de minhas vivências e experiências enquanto aluna do Ensino Fundamental I (antigo 1º grau) é marcado pela sua relevância em minha caminhada pessoal, acadêmica e profissional. Essa etapa foi sinônimo de vitória, pois me proporcionou avançar com sucesso para os estudos futuros, representando um divisor de águas em minha vida.

Na sequência de minha jornada escolar, o Colégio Estadual Jalles Machado desempenhou um papel fundamental. Trata-se de uma instituição pública, que era confessional e reconhecida pela sua qualidade educacional. Foi lá que vivenciei a maior parte da minha formação escolar, desde o ano de 1991, quando iniciei a 5ª série, até a conclusão do ensino médio (antigo 2º grau) em 1998, quando obtive o diploma do curso técnico em contabilidade.

Outrossim, aos 15 anos, tive a valiosa oportunidade de conquistar meu primeiro emprego no Departamento de Compras-Protocolo da Prefeitura Municipal de

Goianésia, por meio do programa social Menino Jesus. Essa experiência foi de extrema importância em minha vida, pois me proporcionou não apenas uma fonte de renda, mas também me ensinou lições importantes sobre responsabilidade, organização e comprometimento.

Minha trajetória acadêmica, iniciou-se em 2000 com a aprovação no vestibular, para o curso de História na Universidade Estadual de Goiás (UEG) no então Campus, Goianésia, atualmente Unidade Universitária de Goianésia. Foram quatro anos de intenso aprendizado que me propiciou uma formação de qualidade, reconhecida no meio social e no ambiente de trabalho onde atuo.

A UEG foi fundamental na construção de uma base acadêmica sólida que me guiou até aqui. No mesmo ano, fui contratada pela empresa Jalles Machado S/A, que atua no ramo sucroalcooleiro, exercendo a função de auxiliar de laboratório de controle biológico. Permaneci nesta função até o ano de 2010.

Ainda durante a graduação me interessei nos estudos a respeito da psicologia e pedagogia. Anos depois, concretizei esse desejo cursando a especialização em Psicopedagogia, pela UEG, com objetivo de aprimorar meus saberes para reconhecer e atuar diante das dificuldades de aprendizagem dos educandos, com intuito de compreendê-las em uma perspectiva multidisciplinar

Mantive a chama do conhecimento acesa, por meio de uma segunda pós-graduação, desta vez em Metodologia do Ensino de História e Geografia para que eu pudesse aprofundar nas diversas abordagens metodológicas a respeito do ensino dessas duas disciplinas, a fim de promover a aprendizagem dos discentes por meio de aulas interativas e dinâmicas.

A graduação e as especializações mencionadas, foram cursadas antes mesmo do meu ingresso como docente. Preparei-me para assumir esta profissão, não caí de “paraquedas” e não foi falta de opção, mas sim, desejei assumir este ofício profissional com esmero, para oferecer aos meus futuros alunos condições para que tivessem a oportunidade de ter uma aprendizagem significativa.

Segundo Moreira (2002, p. 2), a aprendizagem significativa consiste no intercâmbio entre os saberes preexistentes e recentes, “e que essa interação é não-litera e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva”. O autor evidencia que esta comunicação é uma característica primordial para o estudante atribuir sentido ao que está aprendendo.

A reviravolta que sempre almejei, ou seja, exercer a docência, veio no ano de 2011, quando consegui, depois de muita persistência, minha transferência da empresa Jalles Machado S/A, na qual trabalhei por dez anos consecutivos para uma escola, que era mantida pela mesma, a Escola Luiz César de Siqueira Melo.

Esse fato marcou meu ingresso no Ensino Fundamental, onde assumi a docência lecionando para turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. Foi nesse contexto que vivenciei minhas primeiras experiências como professora regente. A partir de então, despertou em mim uma inquietação constante em aprofundar meus conhecimentos, buscando aprimorar minha prática em sala de aula e proporcionar uma aprendizagem significativa aos meus alunos. Esse anseio em buscar constantemente a excelência educacional tornou-se uma parte essencial de quem eu sou.

Com o passar do tempo senti o desejo de cursar uma segunda graduação, a Licenciatura em Pedagogia, decisão esta que me fez despertar rumo ao universo educacional voltado para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. Durante o curso, recebi um convite para assumir a regência de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental I na Escola Luiz César de Siqueira Melo.

Guardo com imensa alegria a memória do meu primeiro dia de aula com aquela turma. Ao adentrar a sala, fui recebida com entusiasmo por cada um de meus alunos. A felicidade deles ao me receber tornou-se a minha própria. Ao longo do ano letivo, vivenciei momentos marcantes nos quais, enquanto ensinava, também aprendia um pouco mais a cada dia, por meio das vivências e experiências que compartilhávamos em sala de aula.

A oportunidade de acompanhar o processo de aprendizagem de uma turma ao longo de um ano me cativou por completo. Foi gratificante observar a evolução de cada aluno, não apenas nas áreas acadêmicas, mas também no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e na construção de sua identidade.

Além disso, pude desenvolver uma relação de afeto e respeito mútuo com meus alunos. A troca de experiências e vivências em sala de aula fortaleceu o vínculo entre nós, a partir da construção de um ambiente de confiança e colaboração. Essa conexão não apenas facilitou o processo de ensino e aprendizagem, mas também permitiu que eu entendesse melhor as necessidades e interesses particulares de cada educando.

Diante das dificuldades evidenciadas pelos estudantes, procurei sempre estar atenta para ser possível diagnosticar as necessidades individuais dos mesmos, a fim

de adaptar as estratégias de ensino para atender suas demandas específicas. Essa experiência me mostrou a importância de uma abordagem pedagógica personalizada, que respeita as singularidades de cada aluno e visa promover um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante.

Com base nesse conhecimento, pude planejar atividades e estratégias que despertassem o interesse e os motivassem a se envolver ativamente no processo de aprendizagem, assim como, contactar as famílias para que pudéssemos estabelecer uma parceria que visasse o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, do mesmo modo, que aconteceu comigo enquanto eu cursava o Ensino Fundamental I, quando minha família foi informada pela escola da situação desfavorável pela qual eu passava, com intuito de buscar auxílio para as dificuldades serem sanadas e não ocorressem grandes prejuízos em minha escolaridade.

As vivências e experiências com minha primeira turma de Ensino Fundamental I foi um marco significativo em minha trajetória como docente, reafirmando minha paixão pela educação, fator decisivo para que eu seguisse, a partir de então, como pedagoga, dedicando-me exclusivamente a estudantes dessa etapa de ensino.

Em busca de estabilidade na área educacional, como pedagoga, aspirei uma das vagas ofertadas no concurso público para o cargo de profissional do magistério, realizado em 2014, pela Secretaria Municipal de Educação de Goianésia, Goiás, cidade na qual nasci, cresci e resido até os dias atuais. Fui aprovada e em janeiro de 2015 assumi uma turma de 5º ano do ensino fundamental I.

Esse foi um progresso relevante em meu percurso profissional, não somente pela segurança adquirida, mas por impulsionar meu desejo de cursar o mestrado em educação, este que viria ao encontro das inquietações que me consumiram durante minha caminhada no campo educacional.

Após o início de minha carreira como professora da rede pública municipal de ensino em Goianésia, visei aprimorar minhas habilidades por meio de uma terceira especialização focada em alfabetização e letramento. Além disso, participei de cursos específicos sobre o ensino de matemática e língua portuguesa, bem como de diversas formações pedagógicas e palestras na área da educação. Essas atividades visaram ampliar meus conhecimentos acerca do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, permitindo-me atuar em prol do desenvolvimento de práticas educacionais de qualidade em sala de aula.

O contexto escolar no qual estou inserida, o Ensino Fundamental I da rede pública de ensino, me instigou a buscar novos saberes. Necessitei de uma formação que repensasse minha prática pedagógica a fim de propiciar aos estudantes um processo de ensino e aprendizagem em que eles pudessem desenvolver uma atitude autônoma, crítica e humanizada diante dos conteúdos ministrados em sala de aula a partir de conexões com a realidade.

Dessa forma, passei a pesquisar e realizar leituras sobre a prática pedagógica criativa e a transdisciplinaridade. Estes estudos me guiaram até a epistemologia da complexidade, até então era desconhecida por mim. Foi exatamente nesse processo de inquietação e descobertas, que se deu meu encontro com o objeto de estudo dessa pesquisa.

Ao me aprofundar sobre essas abordagens, deparei-me com os conceitos de criatividade elaborados por Saturnino de la Torre, que enfatizam a capacidade de produzir novas ideias, combinar elementos de maneira original e solucionar problemas inovadoramente. Além disso, explorei a transdisciplinaridade, conforme preconizada por Maria Cândida Morais, que destaca a importância de integrar conhecimentos e abordar questões de forma holística, ultrapassando as fronteiras disciplinares convencionais.

Por fim, adentrei o campo da complexidade, conforme Edgar Morin, que ressalta a interconexão e interdependência dos sistemas, reconhecendo a reflexão, a diversidade e a imprevisibilidade como elementos fundamentais para a compreensão da realidade. Esses conceitos foram fundamentais na minha busca por uma prática pedagógica mais aberta, criativa e holística, que considerasse a complexidade e os desafios do mundo contemporâneo.

Em virtude disso, durante o período pandêmico ocasionado pela COVID-19 abracei intensamente o sonho de cursar o mestrado, agarrei as oportunidades que surgiram para que eu pudesse me preparar para o processo seletivo tão esperado por mim. Foi então que tive uma das maiores conquistas em minha vida, fui aprovada para cursar o Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, tendo como eixos de estudo, as práticas pedagógicas, foco de minhas inquietações desde o início de minha atuação em sala de aula. Novamente, tive a felicidade de contar com a Universidade Estadual de Goiás como protagonista em minha jornada acadêmica.

As vivências e experiências que me conduziram até aqui, estão entrelaçadas ao Ensino Fundamental I, espaço privilegiado dessa investigação. Primeiramente,

pelos obstáculos pelo qual me deparei e superei enquanto estudante no decorrer dessa etapa de ensino (antigo 1º grau) e não menos importante, por minha trajetória acadêmica e profissional que me reconectaram a essa etapa essencial para o desenvolvimento dos educandos, na qual lecionei por onze anos e atuo como coordenadora pedagógica.

Nesse sentido, a narrativa de minha própria jornada se conecta com as estruturas analíticas de minha pesquisa ao demonstrar como as metodologias de ensino e as experiências educacionais são moldadas, desafiadas e enriquecidas por nossas vivências e experiências pessoais e profissionais. Reconhecendo e analisando estas conexões, tenho em vista reforçar o entendimento de que a prática pedagógica não é apenas transmitir conhecimento, mas uma complexa interação de experiências, aprendizagem e crescimento pessoal e coletivo.

Portanto, a utilização de narrativas não só enriquece a análise metodológica e interpretativa da pesquisa, como também reafirma o valor da experiência docente como uma fonte vital de sabedoria pedagógica e inovação. Este reconhecimento é essencial para o desenvolvimento de práticas que sejam verdadeiramente sensíveis às necessidades e realidades dos alunos e professores, promovendo um ensino que seja, ao mesmo tempo, reflexivo e transformador.

### **Contextualização e problematização do estudo**

Após delinear minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, e ressaltar minha conexão com a pesquisa, considero relevante mencionar o contexto em que minha pesquisa se desenvolve, o Ensino Fundamental I – Anos Iniciais, que compreende as séries do 1º ao 5º ano, abrangendo estudantes de 6 a 10 anos. Embora esta introdução aborde esse contexto de maneira resumida, uma análise mais detalhada será apresentada na segunda seção desse trabalho.

O Ensino Fundamental, parte da Educação Básica, é uma etapa obrigatória e gratuita nas escolas públicas brasileiras. De acordo com o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), seu objetivo é fornecer uma formação que contemple os meios essenciais para que os estudantes desenvolvam plenamente habilidades em relação ao processo de aquisição da leitura, da escrita e das aprendizagens matemáticas. Além disso, visa a compreensão do

ambiente natural, social, político, tecnológico, artístico, e dos valores fundamentais da sociedade na qual o estudante está inserido.

Cabe aos sistemas de ensino, implementar o currículo do Ensino Fundamental, respeitando a diversidade cultural, regional e social do país. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental, juntamente com as políticas educacionais promovidas pelos órgãos competentes, fornecem orientações e diretrizes para a organização e desenvolvimento desse nível de ensino.

Isto posto, o Ensino Fundamental, regido pela LDBEN 9394/96, desempenha um papel essencial na formação dos indivíduos, preparando-os para a vida em sociedade, promovendo o desenvolvimento de conhecimentos fundamentais, além de estimular a reflexão crítica, o respeito mútuo e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Diante disso, acredito que a educação do século XXI necessita ter uma visão holística de seus estudantes, enxergando-os como seres sociais, indissociados da realidade vivida. É essencial sensibilizá-los para uma reflexão sobre seu papel no mundo, promovendo ações que valorizem o ser humano, respeitem as diferenças e fomentem a consciência planetária. Também é crucial reconhecer e criar oportunidades para a construção do conhecimento de diversas maneiras e em variados ambientes.

Isso possibilita aos educandos uma formação integral, direcionada pelo pensamento crítico e embasada pela prática pedagógica criativa. Essa abordagem favorece uma aprendizagem autônoma e libertadora, preparando os alunos para enfrentar os desafios contemporâneos com responsabilidade e inovação.

Segundo Suanno (2021), desenvolver uma prática pedagógica criativa em sala de aula não implica o desenvolvimento de comportamentos mirabolantes, aleatórios e desconexos dos conteúdos abordados, mas sim abrange o enfrentamento de realidades adversas de forma superável, cada escola a sua maneira.

Sendo assim, uma escola que apresenta uma escuta sensível aos sujeitos envolvidos no processo educativo e, ao mesmo tempo, aprecia as experiências vividas em seu contexto social e promove uma aprendizagem para além das disciplinas é considerada criativa. Ela traz “para dentro de suas paredes esta realidade com seus saberes, colocando-se numa posição de ser/instituição sempre aprendente” (Suanno, 2014, p.15).

Nesse sentido, enquanto coordenadora pedagógica, e pelas inquietudes

vivenciadas e experienciadas enquanto professora do Ensino Fundamental I, estabeleci uma imensa e questionadora relação com o **objeto da pesquisa**, a prática pedagógica<sup>2</sup>. Deste modo, chegou-se à seguinte **questão central**: nas vivências e experiências das docentes do ensino fundamental I, em que medida estas compreendem a criatividade e demonstram ter indícios criativos em suas práticas pedagógicas?

Nessa assertiva, entendemos ser necessário o desvelamento das vivências e experiências das docentes, a fim de compreender a prática pedagógica no Ensino Fundamental I, que possa apresentar traços da concepção de criatividade e esteja alinhada ao desenvolvimento global dos alunos. Partimos da hipótese de que compreender como a criatividade é abordada na prática pedagógica do Ensino Fundamental I e como ela contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes é fundamental para promover uma educação de qualidade, preparando os educandos para os desafios presentes e futuros.

Com base nos pontos de vistas de cada participante, temos a intenção de propiciar uma reflexão acerca da aplicabilidade da prática pedagógica criativa no cotidiano escolar. O objetivo é oportunizar de fato o desenvolvimento de uma aprendizagem que potencialize a criatividade dos educandos promovendo saberes para além dos conteúdos. Além disso, buscamos viabilizar um diálogo sobre os desafios enfrentados pelas docentes, os quais muitas vezes impedem a implementação de práticas criativas no ambiente escolar.

Por reconhecer essas questões, que também estão conectadas às minhas vivências e experiências como estudante, docente e coordenadora pedagógica, apresento como justificativa para a realização desta pesquisa a inquietude de ouvir as vozes das docentes sobre suas percepções acerca da prática pedagógica criativa. Essa prática é fundamental no desenvolvimento de novas formas de aprendizagem que priorizam a integração dos múltiplos saberes e o pensamento complexo. Assim, permite que os estudantes atuem com liberdade e autonomia, tornando-se protagonistas de seu aprendizado e conscientes de seu papel na sociedade.

---

<sup>2</sup> Prática pedagógica refere-se à atividade de ensino realizada por professores em ambientes educacionais, visando à educação intencionalmente, e orientada por métodos práticos alinhados com os objetivos educacionais estabelecidos.

Além disso, essa temática emerge em resposta aos desafios enfrentados pela educação brasileira ao longo do tempo, marcados pela falta de investimento e questões sobre a eficiência do processo de ensino e aprendizagem. Essas condições levantam críticas ao sistema educacional e destacam a necessidade de abordagens mais criativas e eficazes no contexto educacional do país.

Nessa assertiva, torna-se fundamental ter um olhar atento para o desenvolvimento da prática criativa no ambiente escolar como uma proposta que estimule a resolução de problemas a partir da realidade vivida, assim como, instigar o pensamento crítico, a autonomia e o protagonismo dos estudantes, a fim de promover uma aprendizagem para além dos conteúdos, mesmo diante dos inúmeros obstáculos que a educação pública enfrenta a cada dia.

Isto posto, consideramos que o estudo possui relevância acadêmica e social, para contribuir com a produção do conhecimento científico, posto tratar-se de uma investigação e discussão sobre a prática pedagógica criativa, além de estimular pesquisas na área da Educação possibilitando novas discussões acerca da temática que se faz tão necessária para a quebra do paradigma tradicional nas unidades de ensino, visando uma educação voltada para as práticas sociais, onde os estudantes possam construir saberes interligados com suas vivências e repletos de sentido.

A fim de alcançar uma possível resposta a questão, estabeleceu-se como **objetivo geral** desvelar as vivências e experiências das docentes do Ensino Fundamental I de uma escola municipal localizada em Goianésia-Go, considerando como estas compreendem a criatividade e se demonstram ter indícios criativos em suas práticas pedagógicas.

Este desdobra-se nos seguintes **objetivos específicos**: a) Compreender o contexto histórico da educação no Brasil com foco na trajetória do ensino fundamental I, assim como, as abordagens pedagógicas contemporâneas e as teorias que orientam o ensino, identificando suas características e contribuições para a prática educativa; b) Entender o pensamento criativo e a epistemologia transdisciplinar e complexa, destacando a relevância da prática pedagógica criativa no desenvolvimento global dos educandos; e, c) Analisar a prática pedagógica das docentes em busca de evidências de criatividade, identificando os desafios enfrentados e reconhecendo as contribuições educacionais, humanas e sociais da prática criativa no processo de ensino e aprendizagem.

Com o intuito de aprimorar a compreensão do objetivo geral, optamos por apresentar concisamente a explanação do termo “desvelar”. O conceito de “desvelar” está particularmente vinculado à obra “Ser e Tempo” (“Sein und Zeit”), escrita por Heidegger e publicada em 1927. Nessa obra, Heidegger explora a natureza da existência humana, a relação entre ser e tempo e como os seres humanos compreendem o mundo ao seu redor.

Heidegger usa a noção de “desvelar” para discutir como as coisas se manifestam ou são reveladas à consciência no processo de existência. Ele argumenta que o modo como as coisas se apresentam a nós está ligado ao tempo, à nossa existência temporal, e que o entendimento da realidade é um processo dinâmico de desvelar gradual.

Nessa assertiva, o conceito de “desvelar” na fenomenologia refere-se ao processo de revelação ou manifestação dos fenômenos à consciência. A palavra “velar” está relacionada ao ato de cobrir ou ocultar, enquanto o prefixo “des-” indica a remoção ou inversão. Assim, “desvelar” implica desencobrir, revelar ou tornar evidente.

Diante do exposto, para a consecução dos objetivos propostos, delineou-se um percurso metodológico que reflete uma aproximação do método fenomenológico de abordagem qualitativa. A pesquisa é pautada por objetivos exploratórios e englobou procedimentos que abarcaram a pesquisa bibliográfica e empírica.

No âmbito empírico, a recolha dos dados foi possibilitada pela entrevista narrativa. Esse percurso metodológico foi escolhido por entender que proporciona uma compreensão aprofundada da temática, permitindo uma imersão nos significados subjacentes às vivências e experiências das docentes do Ensino Fundamental I, em relação à prática pedagógica criativa.

Sob essa perspectiva, a epistemologia transdisciplinar e complexa desempenha um papel importante ao nos ajudar a compreender de maneira mais abrangente as diversas dimensões do objeto de estudo, bem como suas relações, interferências e conexões.

Vale ressaltar que após ter se encontrado com o objeto, estabelecido o objetivo e seus desdobramentos, bem como o percurso metodológico para o alcance de uma resposta a proposição da temática questionadora, procedemos à submissão de vasta documentação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), obtendo a aprovação deste órgão por meio do parecer detalhado de número 6.227.444.

Esse processo visou obter a permissão necessária para coletar o material empírico, uma vez que o estudo aborda aspectos relacionados aos seres humanos. Nesse sentido, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão para a seleção dos participantes da pesquisa, considerando o local de atuação das docentes de uma escola pública municipal de Goianésia, Go.

### **Descobrimo a importância socio-científica do tema**

A investigação foi estruturada por meio de um levantamento bibliográfico, que incluiu a consulta de teses e dissertações, além de livros e revistas científicas, a fim de obter embasamento teórico para a escrita, bem como para verificar a relevância desse estudo. Essa revisão bibliográfica ecoa das observações conduzidas por Silva (2014), que destaca o propósito desse processo como um momento de:

[...] coletar informações e conhecer, de forma geral, a temática a partir de um quantitativo expressivo de dados secundários presentes em livros e artigos de periódicos da área, ao nível nacional e internacional, que foram estudados detalhadamente por meio de leituras e resenhas (Silva, 2014, p. 92).

Com o intuito de aprofundar o entendimento do problema de pesquisa e examinar como o tema deste trabalho é compreendido em estudos relacionados à Prática Pedagógica Criativa no Ensino Fundamental I, realizamos uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com recorte temporal de 2019 a 2023, em que, foram utilizadas as palavras-chave “Ensino Fundamental, Criatividade, Complexidade e Transdisciplinaridade”.

Tivemos acesso a um conjunto de nove trabalhos acadêmicos, nos quais sete deles transitam pela proposta desta pesquisa, demonstrada no quadro a seguir:

**Quadro 01-** Apresentação das dissertações e teses analisadas

<b>N.</b>	<b>UNIVERSIDADE/ PROGRAMA</b>	<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>ANO</b>	<b>TIPO</b>	<b>ANO DA DEFESA</b>
01	Universidade Federal do Paraná  Programa: Educação	Heliza Colaco Goes	Aproximações entre pensamento complexo e processos didáticos: Tessitura pelas vozes de professores	2021	Tese	29/06/2021

	(4000101600 1P0)		que ensinam matemática			
02	Universidade Alto Vale do Rio do Peixe  Programa: Educação Básica (4207000700 2P2)	Alessandra Garcia Zanol	Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: das demandas de docentes do Ensino Fundamental à Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável'	2021	Dissertação	06/04/2021
03	Universidade Alto Vale do Rio do Peixe  Programa: Educação Básica (4207000700 2P2)	Jussara de Souza	Transdisciplinaridade e ecoformação no voo das abelhas: Projeto Criativo Ecoformador para os anos finais do Ensino Fundamental	2021	Dissertação	25/08/2021
04	Universidade Alto Vale do Rio do Peixe  Programa: Educação Básica (4207000700 2P2)	Cristina Pereira Vieira de Liz	Currículo transdisciplinar e práticas pedagógicas ecoformadoras em escola do campo em tempo integral	2021	Dissertação	05/05/2021
05	Universidade Regional de Blumenau  Programa:  Ensino de Ciências Naturais e Matemática (4100601101 0P3)	Sandra Bernadete Reikavieski	Implicações da ecoformação continuada para o enfrentamento dos desafios apresentados pela pandemia de covid- 19	2021	Dissertação	22/11/2021
06	Universidade Estadual de Goiás  Programa: Educação, Linguagem e Tecnologias (5201201800 4P0)	Luciene Marques da Silva	Entrelaçando saberes: um olhar para as práticas pedagógicas das escolas certificadas pela Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC	2022	Dissertação	27/11/2022

07	Universidade do Planalto Catarinense  Programa: Educação (4101901600 1P5)	Dariana Medeiros Andrade Salaman	Formação de professores: uma proposta ecoformadora e transdisciplinar na rede municipal de Painel-SC	2023	Dissertação	30/05/2023
----	---	----------------------------------	--	------	-------------	------------

Fonte: Banco de Teses e Dissertações do site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

As dissertações e teses relacionadas vão ao encontro de vários pontos da temática de estudo. Alguns trabalhos mencionaram a importância de uma formação docente fundamentada na complexidade, visando ao desenvolvimento do pensamento complexo. Isso se alinha com a ideia de que práticas pedagógicas criativas podem ser enriquecidas por uma compreensão mais profunda e integrada do conhecimento.

Outros, destacaram a ecoformação e a transdisciplinaridade como abordagens que podem ajudar a repensar a atuação docente. Essas abordagens buscam criar conexões significativas entre diferentes áreas de conhecimento, incentivando a criatividade e uma aprendizagem mais profunda, o que está alinhado visando promover uma prática pedagógica criativa.

Consideramos a dissertação “Entrelaçando saberes: um olhar para as práticas pedagógica das escolas certificadas pela Rede Internacional de Escolas Criativas-RIEC “, o trabalho que mais se aproximou de nossa investigação, a pesquisa se desenvolveu em escolas reconhecidas como criativas e investigou o que essas escolas fazem de diferente em termos de organização e planejamento de ensino e aprendizagem. Embora o contexto difira, a pesquisa pode oferecer várias contribuições sobre como promover a criatividade no ensino, o que é relevante para esta pesquisa.

Os trabalhos encontrados reforçam a importância da formação docente, da ecoformação, da transdisciplinaridade e do pensamento complexo como elementos que podem contribuir para o desenvolvimento da prática pedagógica criativa. Eles oferecem considerações valiosas e evidenciam a relevância da minha pesquisa ao buscar compreender as vivências e experiências das docentes do Ensino Fundamental I nesse contexto. A partir dessas pesquisas relacionadas, posso explorar e adaptar abordagens que promovam práticas pedagógicas mais criativas e integradas em sala de aula.

Após analisar as pesquisas realizadas, observamos que, embora haja um foco comum nos estudos sobre a prática pedagógica criativa, há uma ausência de diversidade de perspectivas exploradas. Essa constatação motiva esta pesquisa a direcionar seu olhar para o que emerge dessas narrativas, incentivando as docentes a se tornarem protagonistas e não se limitarem apenas a compreender as visões de outrem.

Privilegiam-se, assim, os espaços de fala no qual as participantes expressam suas vozes no contexto da prática pedagógica criativa, bem como adentram as subjetividades emergentes nas narrativas. Busca-se nas narrativas uma forma de desvelar as vivências e experiências das docentes do Ensino Fundamental I acerca da prática pedagógica criativa em uma escola municipal de Goianésia, Goiás.

Assim sendo, a pesquisa encontra-se estruturada em quatro seções, complementadas além desta introdução e das considerações transitórias, assim distribuídas: na primeira seção, aborda-se detalhadamente o corpus metodológico adotado, considerando sua relevância para o estudo. São apresentados os elementos que compõem a metodologia, proporcionando uma compreensão clara do processo de escolhas no decorrer da pesquisa.

A segunda seção, proporciona uma imersão na complexa paisagem educacional do Brasil. Navegamos pelas águas da história do Ensino Fundamental no país, examinando os desafios e conquistas que moldaram a trajetória dessa etapa de ensino. Exploramos a teia de saberes que constituem a educação brasileira, entrelaçando conhecimentos acerca das diferentes dimensões que influenciam e compõem nosso sistema educacional.

Aprofundamos nossa compreensão ao examinar as abordagens pedagógicas contemporâneas, ou seja, as teorias que norteiam e orientam a prática docente <sup>3</sup>em nossas salas de aula. Por fim, abordamos de maneira mais detalhada a prática pedagógica em si, buscando compreender como ela pode ser definida no arcabouço teórico sobre o tema.

---

<sup>3</sup> Falar sobre a prática docente em sala de aula é falar sobre os segredos de ensino matizados e significativos do professor. Isto implica que os professores possuem conhecimentos profissionais diversos (TARDIF, 2000) que ocorrem no contexto do seu trabalho diário. Não só o conhecimento, mas também a sensibilidade é cultivada ao longo da formação e atuação para nortear suas ações no ambiente de sala de aula. Portanto, falar de prática educativa exige falar dos sujeitos que exercem a profissão (ARROYO, 2000), dos saberes de uma arte, da arte de ensinar, das pessoas que produzem e utilizam tais conhecimentos, trabalhar na escola.

A terceira seção, apresenta um mergulho na base conceitual e teórica que sustenta toda a investigação. Nele, exploramos os pilares essenciais que moldam nosso entendimento e fornecem um arcabouço sólido para a interpretação dos resultados obtidos. Aborda-se a teoria da complexidade, destacando sua relevância para compreender fenômenos educacionais em contextos multifacetados.

A transdisciplinaridade ganha destaque, revelando como a interconexão de saberes e disciplinas podem enriquecer a prática pedagógica. Abordamos também a criatividade como um elemento-chave na formação de cidadãos preparados para os desafios do século XXI.

Além disso, a discussão se aprofunda na prática pedagógica criativa, explorando suas características e importância na formação dos estudantes. Por fim, apresentamos o VADECRIE, um instrumento que se torna guia e referência na avaliação das escolas em relação a suas práticas pedagógicas criativas. Trata-se de uma jornada pela teoria e pelos conceitos que sustentam cada passo da nossa pesquisa.

Finalmente, na quarta seção, são apresentados os resultados consolidados do material empírico, que foram obtidos por meio de uma análise cuidadosa das narrativas compartilhadas pelas participantes. Nessa etapa, as narrativas são relacionadas à teoria apresentada na pesquisa, buscando estabelecer conexões por meio de uma abordagem hermenêutica fenomenológica.

O objetivo é apresentar as unidades de sentido que emergiram das narrativas, evidenciando as vivências e experiências dos participantes, e demonstrando como elas se relacionam com a teoria abordada. Dessa forma, é possível traçar pontos de afinidade social e enriquecer a compreensão do tema em estudo.

## **1 TRILHANDO CAMINHOS METODOLÓGICOS: DESVENDANDO O PROCESSO DE PESQUISA**

Ao realizar uma pesquisa, uma série de ferramentas e métodos estão disponíveis para sua execução. Para a seleção dos procedimentos adotados deve ser considerado as particularidades que envolvem o objeto e os desdobramentos que a ele estão agregados, desde os referenciais teóricos até o contato com cada participante e o ambiente em que estão inseridos.

Nesta seção, apresentamos uma descrição detalhada das escolhas metodológicas, que possibilitaram um mergulho nas vivências e experiências das docentes do Ensino Fundamental I, de uma escola pública, localizada no município de Goianésia, Goiás, a respeito da prática pedagógica criativa.

Com o intuito de fornecer uma compreensão mais ampla e aprofundada do trabalho, esta seção se inicia com a apresentação do corpus metodológico e suas respectivas definições. Para isso, estabelecemos um diálogo constante com diversos autores, permitindo, desta forma, uma abordagem embasada e abrangente por entendermos que esse percurso é caminho sólido e coerente na direção dos objetivos traçados.

### **1.1 Explorando os horizontes da pesquisa**

De acordo com Severino (2017), o processo de conhecimento envolve a criação de objetos que possuem semelhanças entre si. Em outras palavras, por meio da nossa habilidade de reconstruir simbolicamente os dados empíricos, como sujeitos cognoscentes, compreendemos as conexões pelas quais os objetos adquirem significado para nós. Como pesquisadora, me empenhei em estudar aquilo que me instiga, fascina e encanta, para compreendê-lo e explicitar teoricamente as experiências que vivenciei e continuo vivenciando em relação à percepção do meu objeto de estudo.

Desta forma, tenho em vista demonstrar, a partir das narrativas, as vivências e experiências que as docentes construíram a respeito da prática pedagógica criativa ao longo de suas trajetórias pessoal, profissional e educacional acerca do conceito de criatividade, das características que classificam uma prática pedagógica como criativa ou não e dos desafios enfrentados para a implementação de tais ações no ambiente escolar.

Para isso, utilizei como base as epistemologias da criatividade, transdisciplinaridade e complexidade. O VADECRIE (Instrumento para promover/reconhecer o desenvolvimento criativo educacional) que nos auxilia na aglutinação das unidades de sentido para uma possível análise/interpretação.

Castro (2014), percebe a pesquisa como uma construção que, ao mesmo tempo, possui uma dimensão pessoal e coletiva, considerando a universalidade do conhecimento. A perspectiva pessoal da pesquisa é fortemente influenciada pela subjetividade do pesquisador, que representa um “eu” inserido no mundo. Este “eu” é consciente de sua convivência com outros “eus” e, portanto, visa ser compreendido e explorado em profundidade.

A partir desse ponto de vista, é essencial compreender a origem da pesquisa de natureza científica. Partindo de Marconi; Lakatos (2003) entendemos que “a pesquisa é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 155).

Sob essa perspectiva, compreendemos que, por meio da pesquisa, busca-se entender e analisar a realidade de forma sistemática e objetiva, utilizando métodos e técnicas específicas. A pesquisa nos permite obter conhecimentos parciais sobre um determinado assunto, confiantes para o avanço do conhecimento em diversas áreas. A pesquisa que propomos visa explorar as vivências e experiências de indivíduos únicos, dotados de percepções particulares e subjetivas.

Segundo Severino (2017, p. 24),

A pesquisa, como processo de construção de conhecimento, tem uma tríplice dimensão: uma dimensão propriamente epistêmica, uma vez que se trata de uma forma de conhecer o real; uma dimensão pedagógica, ao ser por intermédio de sua prática que ensinamos e aprendemos significativamente; uma dimensão social, enquanto são seus resultados que viabilizam uma intervenção eficaz na sociedade através da atividade de extensão.

Segundo a perspectiva epistemológica de Severino (2017), o conhecimento é adquirido quando acontece de forma coletiva, construtiva e inter-relacionada. Uma compreensão abrangente do processo pode ser obtida partindo de uma situação real com múltiplas dimensões, pontos de referência, características e problemas fundamentais inerentes a cada contexto. Isso fornece a base para o desenvolvimento

de estratégias de pesquisa e construção de conhecimento integradas e relevantes para diferentes realidades.

No que diz respeito à ótica pedagógica, compartilhamos com as ideias de Severino (2017) e expandimos ainda mais essa visão, uma vez entendermos que por meio da pesquisa, a prática docente, ancorada no processo de ensino e aprendizagem, desempenha um papel significativo na construção compartilhada do conhecimento. Ela cria elementos e abordagens alternativas para a resolução de problemas, tomada de decisão e busca por uma relação de diálogo, permitindo atos consistentes de ensino e aprendizagem.

A dimensão social da pesquisa caracteriza-se por sua importância na construção do conhecimento e no compromisso de extensão educacional. Nessa perspectiva, é preciso identificar estratégias de divulgação do conhecimento gerado na academia, facilitando a disseminação do conhecimento científico em benefício das comunidades locais. A interação contínua entre a sociedade e a academia contribui, assim, para a integração e aperfeiçoamento de ambas, estabelecendo o diálogo e a intervenção nos processos sociais que envolvem problemas e formação humana.

A pesquisa não está em oposição ao pesquisador, mas sim complementa-o, pois, segundo a epistemologia que embasa essa investigação, há uma interconexão inseparável entre o pesquisador e o objeto de estudo, no qual o mesmo comunica-se com o pesquisador por meio de sua observação, aprimorando-o e representando-o. Além de ser uma fonte de enriquecimento, a pesquisa também desperta inquietação, estimula e convida o pesquisador a ampliar perspectivas e explorar novas possibilidades na resolução dos problemas levantados por ele.

Motha Roth; Hendges (2010) em seus estudos destacam que a pesquisa engloba uma série de ações específicas para investigar, analisar e refletir criticamente sobre uma determinada questão ou problema em uma área específica do conhecimento.

Nesse sentido, as autoras corroboram com Chizzotti (2011) quando afirma que a pesquisa explora tanto o mundo em que se vive quanto o ser humano em si. O autor ressalta que o pesquisador recorre à observação, à reflexão sobre os problemas enfrentados e à experiência e presente das pessoas na busca por soluções. Tais práticas permitem que o pesquisador intervenha nas realidades experimentadas e construa meios para adaptá-las à vida de maneira abrangente.

Considerando que a pesquisa reconhece e visualiza as ciências como alvos de investigação, podemos argumentar que a pesquisa não é algo isolado, estático, desconhecido ou sem estrutura, mas sim algo que está em constante transformação, sujeito a variações, intrinsecamente ligado, abrangente e influenciado pela vida e perspectiva do pesquisador.

Ao perseguir incessantemente a compreensão dos fenômenos que se apresentam diante do pesquisador, os resultados obtidos por meio da pesquisa se transformam em benefícios para a humanidade (Chizzotti, 2011). O autor descreve a pesquisa como um esforço contínuo de observação, reflexão, análise e síntese, buscando descobrir as formas e possibilidades da natureza e da vida, envolvendo-as em benefícios para a humanidade.

Concordamos com Motha Roth; Hedges (2010), Chizzotti (2011), Severino (2013), pois a pesquisa torna-se elemento essencial na construção, percepção, análise, investigação ativa, complementaridade e disseminação do conhecimento científico, a fim de compreender os fenômenos e desafios que surgem ao longo da jornada acadêmica do pesquisador.

## **1.2 Uma jornada de aproximação ao Método Fenomenológico e a abordagem qualitativa**

Ao considerarmos as narrativas como uma forma de compartilhar vivências e experiências, nas quais o participante interage com o meio, fica evidente que o sujeito se torna o cerne da pesquisa. Essa constatação é fundamental e todos os elementos interpretados reforçam a importância do sujeito como agente transformador do ambiente, que ao transpor suas experiências é motivado a buscar essa metamorfose.

Cada ser é singular, e, como tal, suas vivências e experiências se inserem na complexidade do ser humano em constante evolução. Mesmo ao relatar acontecimentos passados, é importante reconhecer que esses relatos não estão fixos e definitivos. Ao revisitarmos uma experiência, sentimos que ela pode ser reinterpretada de maneiras diversas no contexto presente, o que nos leva a compreender que uma mesma história não será reproduzida de forma independente em diferentes narrativas.

A fim de compreender esse sujeito complexo que compartilha suas experiências com o mundo, buscamos, na aproximação ao método fenomenológico,

um caminho possível, visto que temos a intenção de desvelar a subjetividade dos participantes. Esse desvelar, que emerge das vivências e experiências cotidianas das docentes do Ensino Fundamental I, leva-nos, de certa forma, à origem do fenômeno, posto que a fenomenologia pode ser assim entendida como

uma filosofia que repõe as essências na existência, é a própria experiência na busca de um sentido, e que visa compreender o homem na sua totalidade existencial, integrado a um mundo vivido. É uma descrição direta da experiência enquanto corpo, consciência encarnada, um relato do espaço, do tempo e do mundo vivido (Ferraz; Labronici, 2015, p. 844).

Segundo Fazenda (2000), alguns estudiosos argumentam que a prática da fenomenologia não se resume à aplicação de um método predefinido, mas sim, à adoção de uma postura orientada para as regras formais que são especificamente direcionadas ao fenômeno em análise.

Conforme destacado por Moreira (2002), a fenomenologia é caminho metodológico científico que parte do “zero”, sem assumir pressuposições antecipadas. Seu enfoque se concentra na experiência cotidiana, explorando os processos comuns de pensamento e linguagem sem depender de teorias científicas ou filosóficas preexistentes. Essa perspectiva destaca a importância de uma abordagem despojada de preconceitos, permitindo uma exploração mais autêntica e imparcial dos fenômenos em questão.

Neste contexto, o fenômeno é compreendido como algo que se desvela em sua própria essência, ou seja, que se revela por si. A fenomenologia não é caracterizada por um único método, mas sim por uma postura subjacente. Essa postura envolve a disposição do ser humano em se abrir para compreender o que se manifesta, significando estar livre para perceber o que se revela sem ficar confinado por conceitos ou concepções. Essa abertura torna-se crucial para uma apreensão mais autêntica e desimpedida do fenômeno, permitindo uma exploração mais genuína e uma compreensão mais profunda.

De acordo com Merleau-Ponty (1999), a incompletude da fenomenologia e sua natureza em movimento constante não são sinais de fracasso, mas sim inevitáveis, uma vez que a fenomenologia aspira revelar o mistério do mundo e da razão. A própria etimologia da palavra “fenomenologia” nos oferece uma compreensão desse método ao qual busco me aproximar. O termo “fenômeno”, derivado do grego “fenômeno”,

abrange tudo o que vemos e vivenciamos, enquanto “logos/logia” representa o estudo para alcançar a causa e a razão por trás desses fenômenos (Moreira, 2002).

Platão (1987), concebe a existência de dois mundos distintos: o mundo das ideias, onde se encontram as essências perfeitas e imutáveis, e o mundo dos sentidos, onde se manifestam os fenômenos observáveis. Segundo o filósofo grego, as ideias estão relacionadas a entidades acabadas e dotadas de um sentido perfeito, que moldam as formas presentes no mundo sensível. Essa visão idealista do mundo, baseada na razão, exerceu uma forte influência sobre pensadores posteriores, como Descartes, nos séculos XVI e XVII, que adotou o racionalismo como uma abordagem filosófica fundamental.

Ao explorar a história da filosofia, é recorrente encontrar uma ênfase na primazia da razão em detrimento das experiências tal como se manifestam (fenômeno), como observado nas reflexões de filósofos como Santo Agostinho (354–430), Tomás de Aquino (1225–1274), John Locke (1632–1704) e Thomas Hobbes. Esses pensadores, cada um à sua maneira, exaltaram a capacidade racional do ser humano para compreender a realidade, muitas vezes deixando em segundo plano as experiências sensoriais e perceptíveis.

Essa tendência filosófica, embora tenha contribuído para o desenvolvimento do pensamento teórico, também suscitou discussões sobre a importância de considerar as experiências concretas e os fenômenos empíricos como fundamentais para a compreensão do mundo.

Somente no início do século XX, com a fenomenologia de Edmund Husserl (2006), surgem comportamentos questionadores em relação à primazia da razão, propondo uma visão mais centrada na teoria do conhecimento e no estudo dos fenômenos em si. Ao contrário da abordagem exclusiva nos “nômenos” (objetos desprovidos de experiência sensorial), a fenomenologia tem em vista compreender os fenômenos em sua essência, considerando o contexto ambiental e temporal em que se manifestam.

Essa perspectiva permite uma abordagem mais holística e abrangente, valorizando as experiências concretas e a vivência dos fenômenos, enriquecendo o campo do conhecimento, ao destacar a importância das experiências e das manifestações fenomenológicas na construção do saber.

Segundo Jean-Paul Sartre (1968), a consciência individual é identificada pela sua intencionalidade, o que implica que todo fenômeno é aprendido e compreendido

de maneira planejada. Essa postura fenomenológica visa compreender a essência humana, rompendo com estereótipos e preconceitos que historicamente relegaram esse fenômeno a um papel secundário na filosofia.

Ao adotar essa perspectiva, busca-se preservar a importância da subjetividade na análise dos fenômenos e promover a experiência e a vivência individual como elementos essenciais na compreensão da realidade. Dessa forma, a fenomenologia oferece um olhar mais inclusivo e abrangente sobre o papel do fenômeno na formação da consciência humana.

Esta pesquisa prioriza a ênfase nos fenômenos em relação às ideias, buscando compreender como as docentes do Ensino Fundamental I construíram suas experiências e vivências no contexto da prática pedagógica criativa. Em vez de se concentrar exclusivamente em conceitos isolados relacionados à educação e à atuação docente, busca-se explorar o mundo concreto e expressivo, reconhecendo que ele vai além de ser um simples reflexo do mundo idealizado. Nesse sentido, é crucial investigar as motivações presentes no contexto real, a fim de realizar uma análise fenomenológica aprofundada do objeto de estudo.

Sendo assim, o foco recai sobre a compreensão da interação entre as docentes e o contexto em que atuam, buscando entender como suas experiências pessoais e as demandas da prática pedagógica criativa se entrelaçam. Ao explorar os fenômenos presentes nesse contexto concreto, é possível capturar os significados subjacentes e as influências mútuas entre as vivências das docentes e suas abordagens pedagógicas.

A análise fenomenológica visa desvendar as essências e os sentidos presentes nas experiências vividas pelas docentes, proporcionando uma compreensão mais profunda das complexidades da prática pedagógica criativa no Ensino Fundamental. Essa abordagem oferece insights valiosos sobre como as interações diárias influenciam e são influenciadas pelas estratégias pedagógicas adotadas, revelando a rica tapeçaria de práticas que define o ambiente educativo.

Merleau-Ponty (1999) argumenta que, independentemente de se adotar uma perspectiva empirista ou idealista, a concepção tradicional de mundo permanece a mesma: um mundo composto por relações objetivas, em que,

partia-se de um mundo em si que agia sobre nossos olhos para fazer-se ver por nós, tem-se agora uma consciência ou um pensamento do mundo, mas a própria natureza deste mundo não mudou: ele é sempre

definido pela exterioridade absoluta das partes e apenas duplicado em toda a sua extensão por um pensamento que o constrói. Passa-se de uma objetividade absoluta a uma subjetividade absoluta, mas esta segunda ideia vale exatamente tanto quanto a primeira e só se sustenta contra ela, quer dizer, por ela (Merleau-Ponty, 1999, p. 69).

De acordo com Bakewell (2017), o ambiente e o sujeito ocupam um papel significativo na interpretação da experiência e, ao considerar um evento, é possível limitar-se apenas ao aspecto científico desse evento. No contexto específico deste estudo, podemos observar que as docentes que buscam desenvolver uma prática pedagógica baseada na criatividade representam um evento em si.

A partir desse fato, é possível identificar vários outros fenômenos explorados pelo meio da pesquisa. Dessa forma, ao aproximarmos do método fenomenológico, compreenderemos o fenômeno interpretando-o como ele é percebido pela consciência humana, considerando suas manifestações em diferentes ambientes e momentos temporais.

Ao refletir sobre o papel do pesquisador que se aproxima da fenomenologia, torna-se evidente a força desse método na interpretação dos dados. Isso ocorre porque, ao considerar a experiência compartilhada, reconhecemos que ela é única, uma vez que um indivíduo narra uma mesma situação vivenciada em um tempo e espaço distintos. Ao considerar as circunstâncias nas quais os relatos surgem, envolvendo diferentes seres, espaços e tempos em relação à história revisitada, demonstra-se que a narrativa traz consigo componentes partilhados de maneira peculiar e extraordinária.

Ao adotar a fenomenologia enquanto aproximação, é fundamental compreender que essa postura não se restringe a trajetórias predeterminadas, podendo ser explorada em diversos caminhos. A fenomenologia envolve a observação do objeto, do ambiente e do tempo analisados, mas concentra-se principalmente no sujeito que vivencia esse objeto. Nessa perspectiva, a fenomenologia direciona o olhar para a subjetividade do sujeito, buscando compreender suas experiências, ou seja, reconhecimentos e significados atribuídos às vivências.

Nesse sentido, é relevante ressaltar que este trabalho não adotou uma postura fenomenológica pura, mas sim adquiriu uma aproximação com esse método. Isso nos permite um primeiro mergulho no oceano profundo do método. No entanto, essa aproximação também possui o devido rigor acadêmico, não se apresentando de forma

rasa ou superficial. Aproximar-se é fazer contato, enamorar uma possibilidade, entre tantas outras que podem ser escolhidas.

A aproximação com o método fenomenológico, então, busca uma explicação da realidade atual nas experiências anteriormente vivenciadas e compartilhadas. O objeto passa a ser a experiência das participantes que, nesta pesquisa, visou compreender como elas se entrelaçaram em algum momento de suas trajetórias com a prática pedagógica criativa.

Ao aproximar-se da fenomenologia, a pesquisa não visou dizer qual o papel das docentes no Ensino Fundamental I, e sim como sua prática pedagógica manifestasse por meio de suas vivências e experiências no ambiente e no tempo narrado, ou seja, quais subjetividades emergiram dessas narrativas.

Durante o estudo da atuação das docentes no Ensino Fundamental I, buscou-se integrar as narrativas das participantes com as do pesquisador, sempre que possível. Essa abordagem visou romper com a concepção de que as experiências são eventos isolados, mas trata-se de ações compartilhadas.

Portanto, a pesquisa estabeleceu uma aproximação à fenomenologia, no qual esse método, de acordo com Moreira (2002, p. 108), “enfoca fenômenos subjetivos na crença de que verdades essenciais acerca da realidade são baseadas na experiência vivida. É importante a experiência tal como se apresenta, e não o que possamos pensar, ler ou dizer acerca dela”.

Ao aceitarem o convite para compartilhar suas narrativas, as participantes permitiram um mergulho em suas vivências e as reinterpretasse como experiências, seja por meio dos relatos compartilhados ou pela interação entre diferentes vivências e experiências. A prática pedagógica das docentes-participantes do Ensino Fundamental I são apresentados como o objeto de estudo, enquanto suas vivências e experiências fornecem os dados que possibilitam compreender o objeto e sua percepção do mundo.

Essa abertura para a inserção das vivências e experiências das participantes na pesquisa contribui para enriquecer a compreensão do objeto de estudo, ou seja, das docentes do Ensino Fundamental I. Por meio desse entrecruzamento de narrativas, é possível explorar as diversas maneiras pelas quais as participantes se relacionam com o mundo e como suas experiências influenciam sua prática pedagógica.

É importante ressaltar que essa interação entre narrativas não se limita apenas as participantes da pesquisa. Corpos e perspectivas externas também adentram e atravessam o cenário de investigação, proporcionando um diálogo mais amplo e enriquecedor. Essa multiplicidade de vozes e experiências traz uma riqueza de *insights* e reflexões, confiante para uma análise mais abrangente e aprofundada.

Desta forma, após nos determos na explicitação que nos aproxima do método escolhido, partimos para uma segunda escolha: a abordagem que satisfaça o mesmo: a abordagem qualitativa. Em nossa perspectiva, a aproximação do método fenomenológico e a abordagem qualitativa estabelece uma relação estreita, convergindo em seu enfoque na compreensão profunda e na interpretação enriquecedora da experiência humana, nos proporcionando uma compreensão aprofundada das subjetividades específicas vivenciadas pelas docentes em relação à prática pedagógica criativa.

Assim, os resultados visam refletir da maneira mais autêntica possível a realidade vivida, buscando captar nuances e perspectivas singulares. Segundo Simões e Souza (1997), a abordagem qualitativa e o método fenomenológico correlacionaram-se devido às características em comum que apresentam. O objetivo do estudo é examinar a realidade social cotidiana, o vivido, o experienciado singularmente por cada sujeito.

Conforme Moreira (2002), a fenomenologia visa vivenciar as experiências intuitivas para compreender o mundo exterior, diferenciando-se do positivismo, que valoriza a precisão. Nesse sentido, a fenomenologia prioriza a vivência dos indivíduos em detrimento da objetividade. Moreira (2002, p.66) também afirma que “os fenômenos são os blocos básicos da ciência humana e a base para todo conhecimento.” Portanto, qualquer fenômeno pode estar apto para ser investigado e estudado.

Neste sentido, Moreira (2002, p. 59) entende que a abordagem qualitativa tem como foco o “ser humano enquanto agente, e cuja visão de mundo é o que realmente interessa”. Dessa maneira, a abordagem qualitativa concentra-se nos indivíduos e nas interações que estabelecem com o ambiente social e cultural em que estão inseridos. Corroborando com esta afirmativa, Lankshear; Knobel (2008, p. 66), afirmam:

[...] A pesquisa qualitativa está fortemente interessada na identificação de associações causais, correlativas ou de outros tipos, entre os eventos, processos e consequências que ocorrem

nas vidas mentais e sociais dos seres humanos; a pesquisa qualitativa está principalmente interessada em como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seus mundos social e cultural.

De acordo com Castro (2014), a abordagem qualitativa, nessa visão, permite priorizar informações interpretativas sobre a realidade, enfatizando a contextualização que orienta a construção dos dados. Nesse sentido, o objetivo transforma-se em objeto/sujeito que se situa dentro de seu contexto histórico-social, compreendendo que essa abordagem não propicia conclusões, mas sim resultados, reconhecendo que esses são transitórios e não definitivos.

Gil (2008), descreve a abordagem qualitativa como uma forma de estudar as diversas vertentes da sociedade, onde se visa compreender aspectos políticos, sociais, antropológicos, econômicos e religiosos. Neste íterim, o pesquisador torna-se parte da pesquisa ao colocar em prática a sua vivência na busca de solucionar os problemas delimitados metodologicamente.

Além disso, no entendimento de Minayo (1994, p. 22),

a pesquisa qualitativa: aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.

Isto posto, compreendemos que a abordagem qualitativa direciona sua atenção ao ser humano como agente de transformação, considerando sua visão de mundo como o material a ser analisado. Nesse contexto, o método fenomenológico assume um papel especial na condução da pesquisa, permitindo uma abordagem específica e aprofundada das experiências dos indivíduos envolvidos. Além disso, Flick (2009, p. 33) afirma que “Na pesquisa hermenêutica ou fenomenológica, em especial, dificilmente encontra-se qualquer necessidade de vínculo com a pesquisa quantitativa e suas abordagens.”

Por esse ângulo, Silva; Ferreira (2020, p. 895) afirmam que

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares e com um nível de realidade que não é quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.

Conforme os autores, a abordagem qualitativa capacita o pesquisador a ampliar sua compreensão em relação ao objeto de estudo, revelando elementos que não são apontados pela simples quantificação. Esses elementos particulares e simbólicos expressam a subjetividade humana. Nesta pesquisa, compartilhamos da mesma perspectiva dos autores, uma vez que nosso estudo se baseia na observação subjetiva das narrativas compartilhadas pelas participantes que não seriam revelados por meio de uma análise quantitativa.

Chizzotti (2011) também apresenta considerações que se relacionam com o processo de investigação proposto ao discutir que

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (Chizzotti, 2011, p. 79).

O autor destaca a relação inseparável entre o pesquisador e o objeto de pesquisa, reconhecendo a presença das subjetividades e realidades envolvidas. Essa abordagem qualitativa permite ao pesquisador explorar de maneira natural os fenômenos, acolhendo as incertezas, contradições e possibilidades de mudança que afetam o objeto e o contexto analisado (Moraes, 2019; Suanno, M.V.R.; Moraes, 2016).

Em consonância com os princípios de Chizzotti (2011), Araújo; Oliveira; Rossato (2018) destacam que a pesquisa qualitativa visa compreender as complexas relações que constituem a realidade social. Nessa abordagem, reconhece-se a realidade como uma construção humana, na qual o olhar do pesquisador e o rigor científico desempenham um papel fundamental. Dessa forma, o pesquisador torna-se parte integrante de sua pesquisa, contribuindo para a produção de novos resultados e significados em relação ao objeto investigado.

Esclarecidos sobre o método e a abordagem a serem seguidos, é necessário categorizar a pesquisa de acordo com seus objetivos. Ao explorar as vivências e experiências das participantes por meio de uma escuta atenta e sensível, resgatando partículas de recordações em contextos específicos de tempo e espaço, o estudo busca se aproximar da perspectiva fenomenológica, assim como, da análise

qualitativa que visa compreender a subjetividade presente nas narrativas compartilhadas.

### **1.3 A Pesquisa quanto aos seus objetivos**

No que diz respeito aos objetivos, optou-se por realizar uma pesquisa exploratória, pois esse enfoque visa compreender primordialmente a realidade conforme se apresenta. Conforme Gil (2002) destaca, esse tipo de pesquisa visa aprimorar conceitos ou descobrir percepções, com a premissa de melhorar, esclarecer e modificar conceitos ou ideias. Assim, o propósito desse estudo é ampliar o conhecimento do pesquisador sobre o tema, permitindo a formulação de problemas mais precisos e o desenvolvimento de hipóteses que possam ser exploradas em futuras investigações. Piovesan; Temporini (1995, p. 321) reiteram que

a pesquisa exploratória leva o pesquisador, frequentemente, à descoberta de enfoques, percepções e terminologias novas para ele, contribuindo para que, paulatinamente, seu próprio modo de pensar seja modificado. Isto significa que ele, progressivamente, vai ajustando suas percepções à percepção dos entrevistados. Em outras palavras, ele vai conseguindo controlar, quase que imperceptivelmente, o seu viés pessoal.

De acordo com Raupp; Beuren (2006), as pesquisas exploratórias são comumente empregadas quando o conhecimento sobre um determinado tema é limitado. Nessa perspectiva, busca-se obter uma compreensão mais profunda para esclarecer o assunto em questão ou orientar questões relevantes para a condução da pesquisa.

Piovesan; Temporini (1995) enfatizam que a pesquisa exploratória leva frequentemente o pesquisador a descobrir novas percepções, contribuindo gradualmente para a modificação de seu próprio pensamento. O principal propósito dessa abordagem é aprimorar os dados da pesquisa e desenvolver hipóteses de forma mais precisa.

Ademais, ao considerar a importância das variáveis subjetivas relacionadas ao objeto de pesquisa, Gil (2002) afirma que os objetivos exploratórios se mostram mais adequados. Tal percurso visa proporcionar uma maior familiaridade com o problema em estudo, além de promover o aprimoramento das ideias e a descoberta de intuições relevantes. Dessa maneira, a pesquisa exploratória compreende, nos dizeres de Gil (2002, p. 41), "(a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram

experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão”.

Sob a ótica de Prodanov; Freitas (2013, p. 51–52), a pesquisa exploratória

[...] tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto.

A partir das considerações tecidas por Prodanov; Freitas (2013), compreendemos que a pesquisa exploratória tem como objetivo principal fornecer um maior entendimento e informações a respeito do tema a ser investigado. Ao explorar o assunto de forma ampla e flexível, a pesquisa exploratória auxilia na definição e delimitação do tema, permitindo que o pesquisador tenha clareza sobre o escopo e os limites de sua investigação.

Além disso, essa abordagem possibilita a fixação dos objetivos da pesquisa e a formulação de hipóteses, ou até mesmo a descoberta de novas abordagens, ou perspectivas que podem enriquecer o estudo, desempenhando, desta forma, um papel fundamental no processo de planejamento e direcionamento da pesquisa, contribuindo para uma investigação mais sólida e efetiva.

Devido à restrição de estudos sobre as vivências e experiências das docentes do Ensino Fundamental I relacionados à prática pedagógica criativa, torna-se desafiador formular hipóteses precisas neste estágio inicial. Nesse sentido, foi necessária uma extensa revisão bibliográfica, gerada em um produto final ainda em desenvolvimento, porém, mais aberta à investigação por meio de procedimentos sistemáticos (GIL, 2008).

Após o delineamento das escolhas iniciais, torna-se relevante abordar a compreensão dos procedimentos relacionados à pesquisa. Vale ressaltar que todo o percurso metodológico não acontece isoladamente, mas considera uma dinamicidade na consolidação de suas etapas que tem a finalidade de alcançar o objetivo proposto e, deste modo, responder à questão geradora da pesquisa. A seguir, são apresentados os procedimentos adotados.

#### 1.4 A definição do campo de pesquisa

Devida à relevância social que o tema proposto possui, entende-se que todo e qualquer estabelecimento de ensino da rede municipal de Goianésia-Go poderia ser objeto desta pesquisa, uma vez que ela tem como propósito refletir sobre a prática pedagógica criativa no Ensino Fundamental I.

Apesar disso, optou-se por utilizar como critérios de participação o estabelecimento de ensino que apresentasse alta procura por matrículas na rede pública municipal, conforme os dados da Secretaria Municipal de Educação de Goianésia (SME). Esse estabelecimento se destacou dos demais por ter um público diversificado, abrangendo vários níveis sociais e contando com boa participação da comunidade escolar nos projetos propostos pela instituição.

Neste contexto, as famílias demonstram presença ativa e uma constante preocupação com o processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Essa dinâmica foi o principal critério para a escolha do local desta investigação, garantindo que o estudo fosse conduzido em um ambiente que refletisse a complexidade e a riqueza das interações educacionais na prática.

Vale ressaltar que a Escola Municipal Lauro da Penha está localizada na zona urbana do município de Goianésia, Goiás, e acolhe estudantes provenientes tanto da cidade quanto da zona rural, somando um total aproximado de 408 alunos, que estão distribuídos entre a Educação Infantil, composta pelos Jardim I e II e Ensino Fundamental I, que abarca as séries de 1º ao 5º ano, conforme o quadro abaixo:

**Quadro 2** - Quantidade de alunos da Escola Municipal Lauro da Penha

SÉRIE/TURMA	TURNO	QUANTIDADE DE ALUNOS
<b>EDUCAÇÃO INFANTIL</b>		
Jardim I	VESPERTINO	24
Jardim II	MATUTINO	26
<b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>		
1º ano A	MATUTINO	31
1º ano B	VESPERTINO	30
2º ano A	MATUTINO	23
2º ano B	MATUTINO	24
2º ano C	VESPERTINO	32
3º ano A	MATUTINO	32
3º ano B	VESPERTINO	33

4º ano A	MATUTINO	32
4º ano B	VESPERTINO	30
4º ano C	VESPERTINO	30
5º ano A	MATUTINO	33
5º ano B	VESPERTINO	31
<b>TOTAL DE ALUNOS</b>		<b>408</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme demonstrado no quadro 2, podemos notar que a Educação Infantil abrange um total de 50 alunos. No entanto, o Ensino Fundamental I, foco dessa investigação, compreende um contingente de 358 estudantes, sendo que as turmas com o maior número de alunos são o 3º ano B e o 5º ano A, cada uma com 33 estudantes, enquanto a turma com o menor número de alunos é o 2º ano A, contando com 23 educandos.

Secundariamente, a Escola Municipal Lauro da Penha me favoreceu o maior contato com o corpo docente e direção da escola, facilitado pelo fato de ter atuado por cinco anos como docente do Ensino Fundamental I, e exercer atualmente a função de coordenadora pedagógica<sup>4</sup>.

Não obstante outro critério de escolha, deu-se pelo fato de que a escola, embora não seja considerada criativa, pelo fato que ainda não foi realizada nenhuma investigação que a classifique como tal, e que em seu PPP ainda não haja um traçado delineado de tais práticas, percebe-se que as atividades pedagógicas desenvolvidas refletem características da abordagem transdisciplinar e complexa, que podem supor uma prática pedagógica criativa capaz de promover o desenvolvimento global dos estudantes.

Essa busca pela inovação e criatividade no processo de ensino e aprendizado contribui para a formação dos estudantes de maneira mais abrangente e significativa. Ao explorar os elementos que compõem esse contexto educacional, vislumbra-se compreender como as práticas pedagógicas criativas são incorporadas, observando-se também os desafios para tais práticas serem concretizadas e como elas impactam a experiência educacional dos alunos.

---

<sup>4</sup>A autora desempenha a função de coordenadora pedagógica na instituição lócus dessa investigação há dois anos. Previamente, dedicou sete anos consecutivos ao exercício do magistério na mesma unidade de ensino. Assim, o apontamento que compõem esse parágrafo é fruto das vivências e experiências que se entrelaçam não apenas com as suas, mas também com as de outros docentes e membros da gestão escolar no ambiente em estudo.

Esse cuidado em reconhecer elementos que indicam uma prática pedagógica criativa como critério para a definição da escola a ser investigada, mesmo estes ocorrendo em momentos específicos, foi essencial para se alcançar os objetivos propostos nessa pesquisa, sendo um fator crucial para as reflexões finais acerca do objeto de estudo.

### **1.5 Encontrando as Vozes: a jornada dos participantes**

Após selecionar a escola para o estudo, dei início à busca pelas participantes. Primeiramente, tive uma conversa informal com a gestora da instituição. Nesse encontro, expliquei meu interesse em realizar a pesquisa com as educadoras do Ensino Fundamental I, tendo em vista que nessa instituição lecionam tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental I, apenas pedagogas, a fim de investigar suas vivências e experiências em relação à prática pedagógica criativa no ambiente escolar.

Apresentei resumidamente o percurso metodológico do estudo e firmei o compromisso de compartilhar os resultados com a comunidade escolar, assim que o estudo for concluído. Obtive o consentimento da gestora, que assinou o termo de anuência, permitindo que eu prosseguisse com a pesquisa na instituição de ensino desejada.

Em seguida, obtive anuência da Secretaria Municipal de Educação de Goianésia, Goiás, concluindo, desta forma, o processo de consentimento para a realização da pesquisa na instituição em questão. Essa autorização representou um marco fundamental para o prosseguimento da investigação no ambiente escolar em estudo.

Com o intuito de estimular as participantes a aderirem à pesquisa, foi proposta uma reunião que poderia acontecer no momento em que a gestora achasse melhor, para que fosse possível o encontro simultâneo com a população almejada para essa pesquisa. A diretora sugeriu o dia em que seria realizado o Trabalho Coletivo <sup>5</sup>.

Combinamos que antes de minha fala, a gestora convidaria para permanecer na sala em que aconteceria o encontro, apenas as professoras que atuam no Ensino

---

<sup>5</sup>O Trabalho Coletivo é um momento que ocorre bimestralmente, reunindo todos os membros do corpo pedagógico da instituição escolar. Esse período é reservado para a análise e discussão de temas relacionados à educação, com o objetivo central de aprimorar as práticas pedagógicas dos profissionais da educação, em busca de sanar as lacunas no processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Fundamental I, a mesma diria também o motivo desse pedido, assim como, o de minha fala com as docentes em questão, e que caso alguém não manifestasse interesse em ouvir minha proposta de pesquisa, que pudessem se retirar do ambiente sem constrangimento algum.

Na reunião, participaram as onze docentes responsáveis pelas turmas do Ensino Fundamental I, todas do gênero feminino, efetivas e com idades variando entre 35 e 50 anos, com atuação nos períodos matutino e vespertino, alocadas da seguinte forma: seis docentes lecionam no turno matutino, nas séries de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano, em que o 2º ano apresenta duas turmas nesse período. No turno vespertino, outras cinco educadoras lecionam nas mesmas séries, havendo coincidência de uma professora que ministra o 3º ano em ambos os turnos.

Meu encontro com as docentes ocorreu em uma das salas de aulas da escola, local no qual todas as educadoras da instituição estavam reunidas para a realização do Trabalho Coletivo. Conforme citado acima, a gestora iniciou a reunião seguindo o que havíamos combinado anteriormente. Logo após sua fala, fui convidada a expor minha proposta de pesquisa.

A reunião durou aproximadamente vinte e cinco minutos, naquela oportunidade apresentei os objetivos, as finalidades e a importância da pesquisa para os potenciais integrantes, assim como, para a comunidade escolar e acadêmica. Além disso, foi entregue as onze docentes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi lido em voz alta por mim, assinado e devolvido pelas professoras neste mesmo momento. Expliquei que poderiam desistir de participar desse estudo a qualquer momento, sem que houvesse prejuízos.

Minha expectativa em relação à adesão das docentes à pesquisa foi superada, a mesma foi conduzida com a participação ativa das onze docentes almejadas, os quais expressaram seu consentimento por meio da assinatura do TCLE. De posse da quantidade real de participantes, foi criado um grupo no aplicativo WhatsApp, para as mesmas poderem ter contato constante com a pesquisadora para eventuais esclarecimentos e obtenção das informações necessárias sobre o procedimento da investigação.

O segundo passo foi a realização das entrevistas narrativas com as onze participantes. Dessa maneira, as entrevistas foram conduzidas presencialmente por meio de horários agendados com cada docente, considerando as particularidades de cada uma. Seguindo a perspectiva de Botelhol et al. (2019, p. 422), esse tipo de

técnica específica objetiva “compreender a trajetória dos investigados a partir do ponto de vista das próprias entrevistadas”, buscando, assim, capturar as particularidades das experiências vividas.

As entrevistas foram conduzidas na biblioteca da escola, em horários distintos e pré-agendados como mencionado acima, em horários que não havia a presença de professores ou estudantes. A escolha de um local apropriado para as entrevistas, conforme destacado por Alberti (2004), é de extrema importância, uma vez que tanto o entrevistado quanto o entrevistador precisam estar plenamente envolvidos na atividade, articulando o que será dito e como será expresso. Além disso, é crucial considerar a ausência de outras pessoas, a fim de evitar interferências nas narrativas, evitando desconforto e constrangimento durante o processo de entrevista.

É relevante destacar que as entrevistas transcorreram de maneira bastante informal, permitindo que as entrevistadas compartilhassem suas histórias enquanto continuavam suas atividades, sem que isso acarretasse prejuízos significativos ao seu trabalho. Dado a ausência de um questionário estruturado, a duração das entrevistas abrangeu um intervalo de 15 a 30 minutos, variando conforme a natureza e a extensão das narrativas apresentadas pelas educadoras.

As transcrições foram realizadas imediatamente após a conclusão das entrevistas. Posteriormente a essa etapa, cada entrevista passou por um processo de verificação de fidedignidade. Nesse sentido, o áudio foi revisitado, desta vez acompanhado pelo texto transcrito, a fim de assegurar a precisão das falas das entrevistadas, identificando nuances como mudanças no tom de voz e pausas. O objetivo primordial foi preservar integralmente as expressões das entrevistadas, abstendo-se de efetuar correções gramaticais de qualquer natureza.

Sob a perspectiva bakhtiniana, a linguagem é concebida como uma superestrutura que reflete os desequilíbrios de poder presentes na sociedade (Brandão, 2019). Do mesmo modo, são observados preconceitos linguísticos que distorcem as construções estéticas originárias das classes populares, resultando na desvalorização do que provém dessas origens, sendo considerado incorreto e, por conseguinte, sujeito à correção.

Após a condução das entrevistas e a transcrição dos dados, a etapa subsequente consistiu na análise da interpretação desses dados e na compreensão de como o corpus empírico se relacionava com o corpus teórico da pesquisa. No

quadro três, são demonstradas de forma esquemática as principais etapas realizadas ao longo desse estudo:

**Quadro 03 - Sequência metodológica do estudo**

ETAPAS DA PESQUISA	DESCRIÇÃO
1- Revisão da literatura	Revisão e análise crítica da literatura existente
2- Escrita do Projeto	Desenvolvimento do plano de pesquisa
3- Submissão ao CEP	Submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa
4- Visitas (em busca dos participantes)	Reuniões com a gestora e professoras
5- Entrevistas	Condução de entrevistas com participantes
6- Transcrição e análise	Transcrição das entrevistas e análise dos dados
7- Escrita da dissertação	Elaboração do documento final da pesquisa

Fonte: Dados da Pesquisa.

Ressaltamos que todas as medidas éticas foram rigorosamente seguidas para proteger a privacidade e a integridade das participantes. Durante o processo, suas narrativas foram ouvidas com sensibilidade e empatia, garantindo que suas vozes fossem respeitadas e valorizadas. A pesquisa se fundamentou em princípios éticos sólidos, assegurando a confidencialidade e o anonimato dos participantes.

O critério de exclusão adotado para esta pesquisa foi a não participação das docentes na reunião proposta ou a ausência de interesse em compor esse estudo. Tendo em vista que, as onze docentes do Ensino Fundamental I almejadas participaram ativamente do encontro e expressaram interesse em contribuir com o estudo, não houve, desta forma, exclusão de nenhum potencial integrante. Ficou evidente que o critério de inclusão foi amplamente atendido, superando qualquer necessidade de exclusão. A participação e disposição das pedagogas em compor esse estudo demonstra a relevância que elas atribuem ao tema em questão.

### **1.6 Guiando-se pelo método: um olhar detalhado sobre os procedimentos da pesquisa**

Os procedimentos metodológicos desempenham um papel fundamental em uma pesquisa, por serem eles que orientam e estruturam as etapas de coleta, análise

e interpretação dos dados. Eles fornecem uma abordagem sistemática para investigar e responder às questões de pesquisa de forma rigorosa e confiável.

Esta pesquisa foi guiada por um estudo teórico e empírico, assim como, por uma análise documental e estudo de campo para coletar e analisar os dados sobre as vivências e experiências das docentes do Ensino Fundamental I acerca das práticas pedagógicas criativas.

A pesquisa na totalidade incorpora procedimentos relacionados ao levantamento bibliográfico, que proporciona ao pesquisador a abrangência de uma ampla variedade de fenômenos que não poderiam ser investigados diretamente (Gil, 2002). Através da pesquisa bibliográfica, é possível obter uma compreensão mais aprofundada do problema em estudo, por meio da leitura e fichamento de obras relevantes que discutem o tema.

Desta forma, a pesquisa foi construída tendo como base a Epistemologia Transdisciplinar e Complexa, nas quais os eventos são interpretados a partir de uma perspectiva global e hologramática. De acordo com Martinazzo; Silva (2018, p.1) “o princípio epistemológico da transdisciplinaridade tem como pressuposto a compreensão da realidade como algo complexo”, no qual o todo integra as partes e as partes compõem o todo, numa relação indissociável.

Nessa assertiva, foi realizado um levantamento bibliográfico à luz do pensamento criativo, da epistemologia transdisciplinar e complexa e de múltiplas referências da educação. Assim sendo, a busca foi realizada conforme o tema proposto, em livros, artigos científicos, periódicos, revistas, teses de doutorado, dissertações de mestrado e demais fontes de informações, acessados em plataformas online como o Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Academy, entre outros. A pesquisa bibliográfica permitiu estabelecer uma conexão entre diferentes fontes, enriquecendo a análise e contribuindo para uma compreensão mais completa e embasada do assunto em questão.

A consulta documental também compôs esta fase da pesquisa, em que foi analisado o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola campo de estudo. Essa etapa consistiu em verificar em que medida a abordagem criativa é contemplada no documento. Destaca-se a relevância da análise deste documento como um elemento essencial para a realização desta pesquisa, pois o documento em questão é resultado de ações coletivas e democráticas e, portanto, desempenha um papel fundamental na

compreensão das intenções e direcionamentos relacionados as abordagens adotadas no ambiente escolar.

Por meio da análise minuciosa desse documento, foi possível identificar e explorar as intencionalidades presentes em seus projetos, programas e atividades, oferecendo insights valiosos para a investigação em curso, sendo possível desvelar se na instituição escolar a prática pedagógica criativa é desenvolvida pelas docentes.

Após a seleção do recorte espacial e das participantes da pesquisa, houve o contato direto com as docentes para a escuta das narrativas sobre suas vivências e experiências na atuação no Ensino Fundamental I. Para tanto, adotamos a pesquisa de campo como procedimento de coleta de dados, no qual o instrumento de recolha de dados consistiu na entrevista narrativa semiestruturada.

A utilização da narrativa como ferramenta de recolha de dados objetivou preencher eventuais brechas que possam ter sido criadas por meio de questionários ou entrevistas, fornecendo informações adicionais ao material selecionado no estudo bibliográfico. Evidentemente, a linguagem utilizada precisou ser adaptada à bagagem individual de cada participante envolvido na pesquisa.

Esse procedimento tem como objetivo coletar informações empíricas para posterior análise/interpretação, visando contribuir para o desenvolvimento e a resolução de um problema de pesquisa. Segundo Gerhardt; Silveira (2009, p. 37), “a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto às pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa.”

Segundo Severino (2017, p. 94), na pesquisa de campo, “o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio”, ou seja, tanto no mundo interno das ideias, como no mundo externo das ações, práticas sociais, comportamentos e fenômenos. É nesse ambiente dinâmico e interativo que todas as relações se desenvolvem, criando laços e promovendo interações pessoais, afetivas, culturais e sociais.

Gil (2008) menciona que o estudo de campo, “pode ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa” (Gil, 2008, p. 87), ou seja, a cada identificação de fenômenos que interagem direta ou indireta com o objeto de análise, o pesquisador os reconhece e os incorpora como elementos essenciais da pesquisa, uma vez que fazem parte do contexto e das contingências inerentes ao percurso teórico.

No trabalho de campo, considerada a segunda fase do ciclo da pesquisa (Minayo, 2012), momento em que as técnicas e o levantamento de dados são combinados, em contato direto com os participantes da pesquisa, que nesta investigação são as docentes que lecionam no Ensino Fundamental I na instituição de ensino investigada, a coleta de dados ocorreu por entrevistas semiestruturadas, em que as mesmas compartilharam suas vivências e experiências acerca da prática pedagógica criativa por meio de narrativas.

Para Freitas (2002, p. 29), a entrevista na pesquisa qualitativa:

[...] não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de quem se fala. Na entrevista, é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.

Freitas (2002) reforça a perspectiva de que a entrevista semiestruturada é um processo aquecido, no qual o pesquisador e o entrevistado são atores ativos na construção do conhecimento. As respostas e narrativas fornecidas pelo entrevistado são influenciadas por sua identidade e contexto social, enriquecendo a compreensão dos fenômenos estudados e ajudando a capturar a complexidade das experiências individuais e coletivas.

Segundo Boni; Quaresma (2005), as entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, permitindo que o entrevistado tenha a oportunidade de se expressar sobre o tema proposto. O pesquisador segue um conjunto de perguntas pré-definidas, mas o ambiente da entrevista é semelhante a uma conversa informal.

Durante a entrevista, o entrevistador deve direcionar a discussão para os assuntos relevantes, fazendo perguntas adicionais para esclarecer pontos obscuros ou ajudar a contextualizar a entrevista, caso o entrevistado tenha desviado do tema ou enfrentado dificuldades. Esse tipo de entrevista é comumente usada quando se deseja obter informações direcionadas ao tema de interesse.

Isto posto, as entrevistas foram realizadas presencialmente, nas dependências da Escola Municipal Lauro da Penha, localizada no município de Goianésia–GO, com as docentes da unidade escolar em questão. A pesquisadora entrou em contato,

previamente, com as participantes e, conforme a disponibilidade de tempo das mesmas foi agendado dia e horário para a realização das entrevistas.

Outrossim, as entrevistas foram organizadas em dois momentos, no qual a primeira etapa se constituiu de uma entrevista não estruturada ou aberta, em que as participantes narraram suas trajetórias pessoal, acadêmica e profissional, para permitir que a conversa fluísse de maneira mais livre e aberta, sem restrições específicas sobre as narrativas a serem observadas para explorar as perspectivas, experiências e opiniões do entrevistado de forma mais ampla e espontânea. As entrevistas foram executadas a partir de um roteiro livre que pode ser consultado no [apêndice B](#).

Boni; Quaresma (2005), relatam que a entrevista aberta é frequentemente utilizada para fins exploratórios e tem como objetivo aprofundar questões e conceitos relacionados. Nessa abordagem, o entrevistador apresenta o tema da entrevista e tem liberdade para expressar suas ideias e opiniões sobre o assunto proposto.

Além disso, Boni; Quaresma (2005) afirmam que esse tipo de entrevista é uma forma de permitir uma exploração mais abrangente de uma questão. As respostas são fornecidas em um formato de conversa informal. O entrevistador deve interferir o mínimo possível, assumindo uma postura de ouvinte. A intervenção do entrevistador só ocorre em casos extremamente necessários ou para evitar o desfecho prematuro da entrevista.

Em um segundo momento, a entrevista foi composta por quinze questões divididas em três eixos temáticos: experiência e prática pedagógica criativa; desafios acerca da prática pedagógica criativa; e contribuições e reflexões em relação à prática pedagógica criativa. O objetivo era extrair o máximo de pontos de vista possíveis das participantes sobre suas vivências e experiências no Ensino Fundamental I relacionadas à prática pedagógica criativa. Assim, buscava-se alcançar com maior precisão os objetivos propostos.

As técnicas de pesquisa delimitadas visaram capturar as subjetividades das participantes para que pudessem ser reveladas neste processo investigativo. Esse método permite uma análise profunda e pessoal das experiências das docentes, proporcionando insights valiosos para a compreensão da dinâmica educativa criativa.

Sob esse ponto de vista, entendemos que a escolha das entrevistas semiestruturadas foi o procedimento mais adequado para esta investigação, por apresentarem uma abordagem valiosa para a coleta de dados, no qual o pesquisador

adota um conjunto de perguntas pré-definidas, porém, a interação ocorre de forma mais informal, assemelhando-se a uma conversa comum.

Esse instrumento permite que o entrevistado tenha a liberdade de se expressar e discorrer sobre o tema proposto, oferecendo insights e perspectivas únicas. O pesquisador deve estar atento para direcionar a discussão, buscando elucidar questões que não tenham ficado claras ou ajudar a contextualizar o conteúdo da entrevista. É uma estratégia flexível que permite explorar a profundidade do tema de interesse, garantindo a obtenção de informações relevantes para a pesquisa.

A abordagem semiestruturada possibilita uma maior compreensão do fenômeno em estudo ao criar um ambiente propício para a expressão livre do entrevistado. Ao mesmo tempo, mantém o rigor necessário para atingir os objetivos da pesquisa, equilibrando a direção do diálogo com a abertura para que o entrevistado compartilhe suas próprias visões e experiências.

Posterior a fase das entrevistas narrativas, se deu a análise/interpretação das narrativas, no qual seus pilares foram sustentados método da Fenomenologia Hermenêutica, que, segundo Moreira (2002), é amplamente reconhecida como uma corrente metodológica significativa na pesquisa empírica.

A fenomenologia hermenêutica é uma metodologia utilizada em pesquisas qualitativas para interpretação de dados. Envolve a interpretação e compreensão das experiências vividas e dos significados que os indivíduos atribuem a elas. A fenomenologia hermenêutica se concentra em explorar a essência das experiências humanas e as interpretações subjetivas dessas experiências (Albuquerque; Portilho, 2022). Baseia-se fortemente nas obras de filósofos como Martin Heidegger e Paul Ricoeur, que enfatizaram a importância da interpretação e compreensão na análise fenomenológica (Feijoo, 2018).

Um dos principais propósitos do uso da fenomenologia hermenêutica para a interpretação de dados é descobrir os significados subjacentes que os indivíduos atribuem às suas experiências. Permite que os pesquisadores vão além das descrições superficiais e mergulhem no mundo rico e complexo das experiências subjetivas (Souza et al. 2022).

O processo de condução da análise fenomenológica hermenêutica envolve várias etapas. Em primeiro lugar, os pesquisadores mergulham nos dados lendo e relendo os materiais coletados, como entrevistas, diários ou narrativas (Terra et al. 2009). Eles então se envolvem em um processo de interpretação, onde identificam e

analisam os principais temas, padrões e significados presentes nos dados (Deluque Júnior; Costa, 2009).

Essa interpretação é guiada pelos próprios pré-entendimentos do pesquisador e pelo arcabouço teórico que eles empregam (Freire et al, 2021). Por meio desse processo iterativo de interpretação e compreensão, os pesquisadores visam descobrir a essência das experiências vividas e obter insights sobre o mundo subjetivo dos indivíduos (Albuquerque; Portilho, 2022).

Por esse ângulo, utilizamos os resultados da etapa anterior, ou seja, os dados que emergiram das entrevistas narrativas, embasados na reflexão teórica e conceitual, para desenvolver um quadro de unidades de sentido. Esse processo permitiu contribuições significativas para apresentar possíveis respostas ao problema de pesquisa.

Além disso, utilizamos como parâmetro o “Instrumento para valorizar/reconhecer o desenvolvimento criativo de instituições educacionais” – VADECRIE. Tais indicadores foram estabelecidos pelo prof. Dr. Saturnino de la Torre, coordenador do Grupo de Investigação e Assessoramento Didático (GIAD), da Universidade de Barcelona–ES e da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC), mediante uma construção coletiva constituída de pesquisadores nacionais e internacionais, a fim de valorar o desenvolvimento da criatividade nas instituições, seja elas educacionais ou não.

Segundo Torre (2012) o VADECRIE é constituído por dez indicadores que nos permite avaliar se uma escola e suas práticas pedagógicas têm indícios e/ou intenções de criatividade, sendo eles: 1) Liderança estimuladora; 2) Professor Criativo; 3) Cultura Inovadora; 4) Criatividade como valor; 5) Espírito Empreendedor; 6) Visão Transdisciplinar e Transformadora; 7) Currículo Polivalente; 8) Metodologia Inovadora; 9) Avaliação Transformadora e 10) Valores Humanos e Sociais.

Para otimizar a interpretação e transcrição do material levantado nas entrevistas, mediante a autorização prévia das participantes, as mesmas foram gravadas e este material se manterá em guarda da pesquisadora por um período de cinco anos. Decorrido este prazo, será descartado.

No momento da transcrição, foram respeitadas as falas das participantes, havendo a transcrição literal destas. Contudo, foi preciso a realização de algumas adequações gramaticais necessárias na fala das participantes, de modo a se manter

a oralidade parcial. Essa não interferência nas informações colhidas corrobora para garantir a ética e o rigor no processo científico.

A análise das informações para a interpretação e construção dos dados foi guiada pela fenomenologia hermenêutica, na articulação com as fontes de pesquisa e referencial teórico e teve como indicadores o quadro de categorias de análise VADECRIE (Instrumento para valorizar/reconhecer o desenvolvimento criativo de instituições educacionais).

### **1.7 Vozes que contam: Explorando as Narrativas como Instrumento de Coleta de Dados**

Nesse estudo, foi estabelecido um convite especial as participantes para desempenharem o papel de protagonistas essenciais nessa história real da educação. Após obtermos a autorização da Secretaria de Educação de Goianésia, identificamos onze docentes que receberam os nomes de Malala, Greta, Cora, Atena, Ruth, Emília, Magda, Ana Maria, Cecília, Clarisse e Tarsila.<sup>6</sup>

Essas docentes foram convidadas a compartilhar suas vivências e experiências por meio de narrativas enquanto profissionais que lecionam em turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, revelando desta forma as unidades de sentidos presentes nesse contexto.

As vivências e experiências compartilhadas pelas participantes por meio de histórias narradas por suas vozes são o foco desse estudo. Desta forma, convidamos as participantes a serem os protagonistas de suas próprias histórias, enquanto o pesquisador assume o papel de ouvinte e disseminador dessas narrativas. Ao ouvir e compartilhar essas histórias, buscamos também contextualizá-las com as particularidades que as envolvem, enriquecendo assim a compreensão desses relatos.

Ao contrário de outras abordagens de pesquisa, os conceitos e as unidades de sentido trazidos pela narrativa como procedimento de recolha de dados só se evidenciam após a interpretação das subjetividades sob uma perspectiva

---

<sup>6</sup> Em respeito aos princípios éticos de confidencialidade e privacidade, optamos por não revelar os nomes reais das docentes participantes desta pesquisa. Essa decisão tem como objetivo proteger a identidade e as informações pessoais das envolvidas, assegurando que sua participação não resulte em quaisquer implicações indesejadas ou exposição pública. Além disso, a anonimização dos nomes reforça o compromisso com a integridade do estudo, permitindo que as participantes expressem suas opiniões e experiências de maneira franca e segura, sem preocupações quanto à identificação pessoal.

fenomenológica. A escolha dos temas, inicialmente relacionados à prática pedagógica criativa, entaves, benefícios ou qualquer outra linha temática, não pode ser feita sem antes examinar profundamente as experiências que permearam a vida desses indivíduos e que podem ser vivenciadas e compartilhadas.

Outrossim, Clandinin; Connelly (2015), asseveram que a temporalidade desempenha um papel fundamental no pensamento narrativo. Ao observarmos um evento, não o sentimos apenas como algo que ocorre atualmente, mas como uma expressão de algo que se desenvolve ao longo do tempo. Todo evento ou objeto possui um passado, um presente e um futuro implícito.

Além disso, a interação do narrador com a passagem do tempo requer um ambiente e um cenário, uma vez que o ambiente no qual as experiências ocorrem exerce uma grande influência na experiência vivenciada pelo sujeito. Dessa forma, essa combinação de elementos-tempo, espaço e indivíduo permite uma abordagem narrativa mais precisa em que o pesquisador lida

[...] com a temporalidade ao longo da primeira dimensão, o pessoal e o social ao longo da segunda dimensão e o lugar ao longo da terceira. Utilizando esse conjunto de termos, qualquer investigação em particular é definida por este espaço tridimensional: os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares (Clandinin; Connelly, 2015, p. 85).

Desta feita, compreendemos que ao adotar uma abordagem narrativa, o pesquisador deve direcionar sua investigação para abranger os aspectos internos (emocionais), externos (ambiente) e passados/futuros (temporalidade) para obter uma compreensão mais completa do que é experienciado pelo narrador. Destarte, investigar uma experiência, “é experienciá-la simultaneamente nessas quatro direções, fazendo perguntas que apontem para cada um desses caminhos” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 85).

Ao compartilhar as narrativas, o narrador desempenha um papel central na história, pois sua experiência permite ao pesquisador interpretar a compreensão social experimentada. Ao tomar consciência da natureza autobiográfica das narrativas compartilhadas, é possível compreender os aspectos sociais que influenciaram a história contada e refletem semelhantemente sobre esse componente em outros contextos.

Ao revelar as unidades de sentido presentes na narrativa, podem ser extraídos componentes de individualidade, temporalidade e espacialidade. Ao explorar experiências e diferentes trajetórias na edificação da história, conseguimos substituir componentes revelados e adaptá-los a outros indivíduos, contextos e épocas. Esse movimento nos levou a perceber a relevância da narrativa como ferramenta de estruturação e fortalecimento da pesquisa, pois a coleta de histórias compartilhadas contribui para a compreensão das unidades de sentido presentes nas vivências e experiências das docentes do Ensino Fundamental I em sua prática pedagógica.

A reflexão autobiográfica é uma forma de revisitar a experiência e reconhecê-la como algo passível de transformação. Isso ocorre devido à natureza social da narrativa e à capacidade de reviver a história. Ao compartilhar uma história do passado, o narrador precisa evocá-la e, naturalmente, acaba adaptando os fatos à consciência atual tanto do narrador quanto do que está sendo narrado. Desse modo, uma narrativa transcende uma perspectiva temporal, permitindo uma recontextualização da história.

As atribuições do pesquisador narrativo, interlocutor, participativo e intérprete de histórias frequentemente se entrelaçam. Ao ouvir uma história compartilhada, o ouvinte tem a oportunidade de vivenciá-la através de suas próprias experiências e (re)significações. Isso permite uma reflexão sobre o passado e o presente, desbravando o caminho para novas possibilidades de vivências e experiências futuras.

Diante do exposto, entendemos que a coleta de dados por meio das narrativas, proporciona ao pesquisador a oportunidade de explorar a conexão entre a subjetividade dos participantes e as subjetividades que surgem das histórias que eles contaram. As narrativas permitem um movimento de construção, reconstrução e desconstrução a partir das experiências dos participantes, considerando o contexto social, temporal e ambiental em que ocorreram, possibilitando a expressão de sentimentos relacionados a essas experiências.

A seguir, será apresentado o contexto histórico da educação brasileira, com foco na evolução do Ensino Fundamental. Isso nos permitirá compreender as transformações que ocorreram ao longo dos anos, culminando em sua configuração atual. Além disso, discorreremos sobre as abordagens pedagógicas contemporâneas que orientam o ensino brasileiro, assim como promover a discussão em relação a conceituação de prática pedagógica, termo este que perpassa toda a pesquisa.

Apresentado o percurso metodológico passamos a pontuar as influências que moldaram a trajetória da educação brasileira.

## **2 PANORAMA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM PERCURSO ENTRE CONTEXTO HISTÓRICO, TEORIAS DE ENSINO E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

A educação no Brasil é um campo vasto e complexo, moldado por uma história rica e influenciado por uma série de teorias e práticas ao longo dos anos. Esta seção visa proporcionar uma visão abrangente desse panorama educacional, explorando diversas dimensões que compõem o cenário educativo brasileiro. Primeiramente adentramos em uma jornada que visa entrelaçar os saberes relacionados à educação brasileira, mergulhando em suas características distintivas e traçando a trajetória do Ensino Fundamental no Brasil, destacando os desafios e conquistas que marcaram sua evolução.

Posteriormente, discorreremos sobre as abordagens pedagógicas contemporâneas, destacando as teorias que têm orientado a prática educacional no país. Por fim, investigamos a prática pedagógica em si, considerando suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem. esta seção busca embasar a compreensão do sistema educacional brasileiro e as influências que moldaram sua trajetória.

### **2.1 Entrelaçando saberes acerca da Educação no Brasil**

Para compreendermos o cenário educacional atual e projetarmos um futuro promissor, torna-se imprescindível mergulharmos nas raízes históricas da educação. O presente que vivenciamos e as perspectivas que almejamos são reflexos diretos das experiências passadas.

Nessa perspectiva, rememorar e refletir sobre o ensino ao longo do tempo nos conduz a uma profunda transformação na contemporaneidade. Cada mudança histórica na educação se entrelaça com os desafios e conquistas da sociedade, moldando o panorama educacional que hoje se apresenta, e que inevitavelmente influenciará o futuro da formação dos indivíduos. Portanto, olhar para o passado educacional é uma maneira de interpretar o presente e direcionar nossos esforços para edificar uma educação cada vez mais sólida.

Com a chegada dos jesuítas no século XVI, as primeiras escolas foram estabelecidas primariamente para a catequização dos povos indígenas, um claro exemplo de como a educação foi utilizada como ferramenta de controle social e integração cultural, conforme critica Luiz Antonio Cunha. Essa dualidade no ensino,

oferecendo formação básica para os indígenas e educação avançada para os filhos dos colonos europeus, servia aos interesses coloniais de manter uma estrutura social estratificada (Cunha, 1995)

Durante o século XVII, a continuidade e expansão das atividades jesuíticas refletiam o interesse do Estado colonial em usar a educação para solidificar o controle colonial e propagar a fé católica. No entanto, a expulsão dos jesuítas em 1759 e a subsequente estatização do ensino no século XVIII marcaram uma transição para uma maior intervenção do Estado no campo da educação (Romanelli, 1987).

Esse movimento visava a modernização e secularização do ensino, mas também refletia o interesse do Estado em criar uma burocracia mais eficiente e leal que pudesse sustentar a administração colonial e, posteriormente, o Estado nacional independente. A falta de recursos e infraestrutura adequada frequentemente limitava a eficácia dessas medidas (Romanelli, 1987).

Conseqüentemente, um novo modelo educacional foi concebido e implementado. Essa mudança significou um marco histórico importante no panorama da educação brasileira, refletindo a influência do contexto político e religioso na definição dos rumos da instrução no país (Romanelli, 1987).

Conforme, Castanha (2013), com a independência do Brasil em 1822, novas legislações buscaram democratizar o acesso à educação. A Constituição de 1824 teve uma relevância significativa para a educação brasileira, mesmo que sua abordagem tenha sido breve e objetiva.

No artigo 179, inciso XXXII, estabeleceu-se que "A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos", o que representou um avanço notável ao garantir o acesso ao ensino primário de forma gratuita para toda a população, contudo, na prática, esse direito nem sempre foi respeitado, pois a educação estava impregnada pelo machismo arraigado em nossa sociedade, o que impedia que as meninas tivessem acesso à instrução formal nas escolas.

Além do mais, Castanha (2013), discorre que a maioria das escolas públicas do Império eram frequentadas somente por crianças advindas de famílias com poder aquisitivo mais elevado. Outrossim, o inciso XXXIII mencionou a existência de "Colégios e universidades onde seriam ensinados os elementos das Ciências, Belas-Artes e Letras", o que sinalizava uma preocupação em promover o ensino de nível mais avançado.

Com base nas análises de Castanha (2013), podemos destacar que a lei de 1827 foi uma medida verdadeiramente inovadora. Além de introduzir um currículo escolar mínimo de alcance nacional, o que persiste até os dias atuais, a legislação representou um marco na inclusão da mulher no mercado de trabalho. Ademais, a lei estabeleceu a obrigatoriedade de realização de concursos públicos para o ingresso no magistério, bem como garantiu a igualdade salarial entre professores e professoras, fixando um piso salarial para essa profissão.

Em relação a implementação de um currículo mínimo de extensão nacional é imperativo questionar os efeitos colaterais desencadeados por essa iniciativa. Acreditamos que este suscitou a viabilização das avaliações nacionais que, por sua vez, intensificaram a pressão sobre professores e alunos.

O resultado desse cenário é uma carga exaustiva, na qual a busca por índices muitas vezes prevalece sobre a qualidade do processo educacional. Essa pressão exacerbada não apenas compromete o bem-estar dos envolvidos no processo educativo, mas também pode gerar distorções nos objetivos educacionais, direcionando o foco para a mera obtenção de resultados quantitativos e promovendo o distanciamento de uma aproximação curricular com a realidade dos alunos e as demandas locais.

Portanto, é fundamental uma reflexão crítica sobre a continuidade e os aprimoramentos necessários no modelo de currículo mínimo nacional, de modo a garantir que a busca por avaliações não se sobreponha aos valores fundamentais da educação e ao bem-estar daqueles que a vivenciam diariamente.

Todavia, foi somente em 1988, por meio da Constituição de 1988 que se deu o compromisso efetivo em erradicar o analfabetismo e se definir os meios para a universalização da educação básica no Brasil, reconhecendo-a como um "direito de todos e dever do Estado e da família" (Brasil, 1988).

Desta maneira, a educação foi inserida no rol dos direitos sociais a serem promovidos pelo Estado e pela sociedade. As políticas e diretrizes estabelecidas pela Constituição de 1988 foram regulamentadas nas décadas seguintes e deram origem a importantes políticas públicas destinadas à universalização do ensino no Brasil (Duarte, 2004).

Nessa assertiva, a educação brasileira passou por transformações em diversos aspectos, refletindo as mudanças sociais, culturais e políticas do país. Todavia, apesar dos avanços, ainda enfrentamos desafios para assegurar uma educação inclusiva,

equitativa e de qualidade para todos os brasileiros. É imprescindível reconhecer essas mudanças históricas para compreender o contexto atual da educação e, assim, construir um sistema educacional mais justo e eficiente para o século XXI.

Ademais, à medida que o ensino foi adquirindo maior relevância, a educação também ganhou força e se tornou uma pauta cada vez mais importante na sociedade. Nesse contexto, em 1920, surgiu o movimento da Escola Nova, que propunha uma reformulação profunda nos campos de conhecimento e nas práticas pedagógicas.

A essência desse movimento era centrar o foco no aluno, aproximando-o de sua realidade e tornando o ensino mais envolvente e conectado com suas vivências. A ideia era transformar os estudantes em sujeitos ativos e críticos, capazes de uma participação efetiva na esfera social e política, e, ao mesmo tempo, combater o analfabetismo no Brasil (Saviani, 2000).

Segundo Saviani (2000), o movimento da Escola Nova buscava a construção de uma educação mais significativa, que valorizasse as experiências e interesses dos alunos, estimulando sua autonomia e criatividade. Essa abordagem pedagógica enfatizava a importância da interação social e da aprendizagem ativa, tornando o processo educativo mais dinâmico e atrativo.

Além disso, o movimento da Escola Nova também defendia a ideia de que a educação deveria ser voltada para a formação integral do indivíduo, preparando-o não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade. Nesse sentido, a educação deveria contribuir para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais dos estudantes, tornando-os cidadãos críticos, éticos e comprometidos com o bem comum (Saviani, 2000).

Claramente, podemos constatar o notável processo de transformação que ocorreu nas escolas ao longo do tempo. Atualmente, elas desempenham um papel essencial na socialização dos indivíduos e na produção de conhecimento. Mesmo nas instituições que ainda adotam o método tradicional de ensino, considerado por alguns como ultrapassado, é perceptível o esforço dos professores em estimular a participação ativa dos alunos e incentivá-los a expressar seus posicionamentos críticos diante de diferentes assuntos.

No contexto de transformação do ensino, emerge como figura primordial o educador Paulo Freire (1921-1997), no qual seu empenho se revela fundamental na reformulação da educação em diversos âmbitos, do nível educacional ao social. Sua luta incansável por uma sociedade igualitária, onde os direitos sejam verdadeiros

benefícios para todos, tornou-se uma referência inspiradora para muitos. No entanto, apesar dos avanços, nosso panorama atual ainda apresenta desafios significativos, e seria ingênuo afirmar que as injustiças sociais foram totalmente superadas.

Atualmente, podemos observar avanços no ensino que direcionam para uma abordagem mais inovadora e criativa, embora ainda não estejam presentes em todas as instituições educacionais. A persistência de um comodismo educacional enraizado na sociedade é um desafio a ser enfrentado.

O método tradicional, que se destacou como uma ferramenta para potencializar a alfabetização em fases iniciais da educação, foi adotado por muitas escolas com o objetivo de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. Entretanto, Paulo Freire (2005) criticava vigorosamente essa metodologia de ensino, pois, segundo sua perspectiva, ela concebia o aluno meramente como um depósito de informações desconexas, desvinculadas do contexto da vida e da realidade do educando. Desta forma, Freire (2005) relata que:

Não é de estranhar, pois, que nessa visão 'bancária' da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quando mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhe são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele (Freire, 2005, p. 68).

A abordagem educacional defendida por Freire (2005) prioriza a compreensão e enfrentamento dos problemas sociais, visando desenvolver uma visão crítica nos educandos. Sua metodologia era enraizada no humanismo, uma vez que ele acreditava que a educação desempenhava um papel criador, capacitando o indivíduo a ser autônomo e criativo.

Nesse sentido, ele afirmava que "Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las" (Freire, 2005, p. 9). A concepção freiriana destacava a importância de uma educação libertadora, na qual os estudantes não fossem meros receptores passivos de informações, mas sim protagonistas ativos no processo de construção do conhecimento.

Para Freire, os educandos deveriam estar engajados em uma prática educativa que promovesse reflexão crítica, conscientização sobre a realidade e busca por soluções coletivas para os desafios enfrentados pela sociedade. Dessa forma, a proposta pedagógica de Freire contribuía para o desenvolvimento de indivíduos mais participativos, conscientes e engajados na transformação social.

Entretanto, o que parecia ser um notável avanço no cenário educacional foi abruptamente interrompido por um golpe militar. Em 1964, durante o período da ditadura militar, todas as iniciativas de renovação do ensino foram suprimidas, uma vez que qualquer forma de expressão ou manifestação crítica contrária ao governo era proibida.

Esse contexto sombrio obscureceu, assim, os anos de lutas e conquistas que haviam sido alcançados ao longo do tempo. As restrições impostas durante o regime ditatorial restringiram a liberdade acadêmica e tolheram a autonomia da educação, impactando profundamente o desenvolvimento de uma educação mais aberta, crítica e participativa.

Com o fim do regime militar, resgatou-se as expectativas de repensar a educação em todas as suas dimensões. Nesse contexto, em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), representando um passo importante rumo ao aprimoramento do ensino.

A LDBEN se configurou como uma legislação essencial, estabelecendo as bases e orientações para a educação brasileira, com o propósito de promover mudanças significativas no sistema educacional. Essa lei buscou ampliar o acesso à educação, valorizar os profissionais da área, fortalecer a gestão educacional e desenvolver uma educação voltada para a formação integral do indivíduo.

É vital reconhecer que a educação para a democracia vai além do mero entendimento das instituições democráticas. Ela demanda o desenvolvimento de um espírito crítico, uma consciência social e um compromisso com a justiça e a igualdade. Essas características são essenciais para a sustentação de uma sociedade democrática resiliente e inclusiva. Portanto, a integração dos ensinamentos de Freire e das reflexões sobre o Golpe de 64 em práticas pedagógicas contemporâneas pode ser um poderoso catalisador para a formação de cidadãos engajados e conscientes.

Enfatizar a importância da educação em tempos de crise política e social é não apenas relevante, mas necessário. Esta seção da dissertação tem o potencial de destacar como práticas pedagógicas criativas e comprometidas com os valores democráticos podem funcionar como um antídoto contra os ataques à democracia. Além disso, essas práticas podem servir como um alicerce para a preservação e o fortalecimento da democracia no Brasil, capacitando os indivíduos a participarem ativamente na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Resumidamente, a história da educação brasileira é vasta e complexa, com diversas mudanças ao longo do tempo. Contudo, é importante ressaltar que ainda enfrentamos desafios significativos na busca por uma educação de qualidade. O avanço tecnológico, embora promissor, nem sempre é acompanhado pelo desenvolvimento adequado dos profissionais da área, o que pode impactar o progresso dos alunos.

As escolas têm o potencial de serem agentes transformadores, mas o cenário atual apresenta precariedade nas condições de trabalho e desvalorização dos docentes. Apesar dessas dificuldades, carregamos a responsabilidade de promover uma mudança imediata, o que pode gerar desapontamentos em muitos educadores que ainda enfrentam desafios em se adaptar a essa nova fase educacional. Portanto, é necessário um esforço coletivo para superar esses obstáculos e promover uma educação que verdadeiramente desenvolva os educandos intelectual e socialmente, preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo.

Indubitavelmente, diante das insatisfações enfrentadas por muitos profissionais, é essencial direcionar a atenção para vários aspectos que contribuirão para a melhoria do ensino e para impulsionar a qualidade tão almejada. É importante considerar que muitas vezes as demandas por uma reforma educativa inovadora e criativa provêm de pessoas que não vivenciam o cotidiano escolar nem compreendem as dificuldades enfrentadas pelos docentes.

Portanto, para transformar esse cenário de insegurança, é imprescindível investir em formação continuada, fornecer materiais de apoio e promover a valorização profissional como um todo. A desilusão vigente tem levado a uma percepção negativa da profissão docente, associada frequentemente a desapontamentos e desvalorização. Entretanto, superar esse quadro é fundamental para reafirmar a importância do papel dos educadores na construção de uma educação efetiva e significativa para todos os envolvidos no processo educacional. Dessa forma, Canário (2006, p. 21-22) destaca que:

[...] o mal-estar docente se manifesta em diversas modalidades de desmotivação e absenteísmo, falta de investimento profissional, aumento de doenças ocupacionais, refúgio em posturas defensivas ('construção de estratégias de sobrevivência') e em um sentimento de nostalgia em relação a 'pretensos anos dourados' da escola, situada em algum lugar do passado.

Por esse ângulo, é imprescindível refletir que não é possível alcançar melhorias significativas sem uma análise aprofundada das modificações sociais que ocorreram de maneira vertiginosa. A proposta de mudança metodológica por parte dos docentes é um passo importante, porém, também é essencial reavaliar o papel da família e de outras instituições socializadoras que desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Repensar esses fatores contribuirá para uma ação mais efetiva, capaz de resgatar o verdadeiro valor da educação.

Objetivando alcançar esse resgate educacional na contemporaneidade, de maneira enfática, Canário (2006) propõe a construção de uma nova perspectiva educacional, o que pode representar uma saída viável para superar as dificuldades atuais, na qual

[...] supõe a nossa capacidade de agir em dois sentidos que, já na aparência, são contraditórios. Por um lado, agir no sentido de superar a forma escolar, e, por outro, agir no sentido de reinventar a organização escolar, o que implica um terceiro eixo de ação, o de construir uma nova legitimidade para a educação escolar (Canário, 2006, p. 17).

Atualmente, nos deparamos com a urgente necessidade de repensar a concepção da educação. É essencial que as escolas evoluam em direção a uma prática pedagógica mais criativa e transdisciplinar, abandonando o modelo tradicional e buscando se reinventar e se readequar na forma de ensinar. O objetivo é que os alunos deixem de ser meros reprodutores de conhecimento e se tornem produtores ativos de saberes, desenvolvendo a capacidade de serem sujeitos críticos, reflexivos e atuantes em suas realidades.

Ao fomentar a criatividade nas escolas, pretende-se proporcionar uma educação mais adequada às demandas da sociedade contemporânea, onde o conhecimento está em constante evolução e as habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico e trabalho em equipe são cada vez mais valorizadas. A educação criativa não apenas prepara os estudantes para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade, desenvolvendo sua capacidade de se adaptar, criar, inovar e transformar o mundo ao seu redor.

Portanto, investir em práticas pedagógicas criativas e transdisciplinares é um caminho promissor para a construção de uma educação mais significativa e alinhada com as necessidades do século XXI. É um desafio que exige o engajamento de toda a comunidade educacional, mas os resultados podem ser extraordinários,

proporcionando uma formação integral e emancipadora para os estudantes, que estarão preparados para enfrentar os desafios do futuro com confiança e determinação.

## **2.2 Entre desafios e conquistas: a trajetória do ensino fundamental no Brasil**

As vivências e experiências que me guiaram até aqui estão entrelaçadas com o contexto em que essa pesquisa se desenvolve, ou seja, o Ensino Fundamental I - Anos Iniciais, que compreende as séries do 1º ao 5º ano, abrangendo estudantes de 6 a 10 anos de idade. Desta forma, considero relevante realizar um apanhado geral sobre a trajetória do Ensino Fundamental até sua configuração atual, mencionando a importância desta etapa para o desenvolvimento do estudante, assim como, as conquistas rumo a universalização do ensino e os desafios encontrados para se ter uma educação de qualidade.

A trajetória do Ensino Fundamental no Brasil é marcada por um cenário dinâmico, repleto de transformações significativas ao longo do tempo. Desde o período colonial até os dias contemporâneos, inúmeros desafios e mudanças têm moldado a educação básica no país, buscando atender às necessidades de uma sociedade em constante evolução.

Durante o período colonial, a educação era restrita a uma elite privilegiada e, além de servir à catequese dos indígenas, tinha a função de preservar e difundir os valores e dogmas religiosos da época. A chegada da Família Real ao Brasil trouxe consigo a expansão do sistema educacional, com a criação de universidades e escolas secundárias, representando um avanço importante para a época. No entanto, a grande maioria da população ainda era excluída do acesso à educação, permanecendo à margem dos benefícios proporcionados pelo ensino formal.

Com o passar dos anos, as transformações sociais e políticas impulsionaram mudanças na concepção e na organização do Ensino Fundamental. A promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei 4024 de 1961, foi um marco importante ao estabelecer as normatizações para o que era então chamado de ensino primário, composto por no mínimo quatro séries, com possibilidade de expansão para até seis séries. Hodiernamente, esse nível de ensino corresponde ao que chamamos de ensino fundamental.

Segundo a LDBEN nº 4.024/61, o ensino primário, correspondente ao que hoje é conhecido como Ensino Fundamental, tinha como objetivo o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão do estudante, bem como sua integração no meio físico e social (Brasil, 1961). Além disso, a lei estabelecia a obrigatoriedade do ensino primário a partir dos sete anos de idade completos, podendo ser formadas classes especiais ou cursos supletivos para aqueles que iniciassem o ensino após essa idade, desde que correspondesse ao seu nível de desenvolvimento (Brasil, 1961).

De acordo com Meneses (2002), a LDBEN 4.024/61 adotou uma postura que respeitava a autonomia dos estados em relação à organização do ensino primário. Dessa forma, a LDBEN não trouxe uma regulamentação detalhada para esse nível de ensino, limitando-se a estabelecer apenas os dispositivos essenciais, como as finalidades, a duração e a obrigatoriedade do ensino primário. Isso significa que a lei não interferiu de forma aprofundada nas práticas educacionais das unidades federativas, deixando a cargo de cada estado a definição de suas políticas e diretrizes específicas para o ensino primário.

Essa abordagem refletiu a ideia de descentralização do sistema educacional brasileiro, buscando preservar a autonomia e a diversidade regional. No entanto, é importante observar que essa autonomia também pode ter gerado desigualdades na qualidade e no acesso à educação, visto que cada estado possuía a liberdade de determinar seus próprios rumos na organização do ensino primário.

Além disso, Meneses (2002), relata que a LDBEN 4.024/61 enfrentou desafios em relação à continuidade da escolarização entre o ensino primário e o ensino médio. Essa descontinuidade se configurava como um problema significativo naquele período, uma vez que a transição entre essas etapas de ensino não era devidamente articulada.

Conforme Meneses (2002), a ausência de uma articulação mais coesa entre essas etapas de ensino foi uma das limitações da LDBEN 4.024/61, que buscava estabelecer diretrizes para a educação no Brasil, mas ainda não conseguia resolver completamente as questões relacionadas à continuidade da formação escolar dos estudantes. Essa problemática exigiria futuras revisões na legislação educacional para buscar soluções mais efetivas para garantir uma trajetória educacional mais coerente e consistente para os alunos.

Em 11 de agosto de 1971 foi promulgada a LDBEN 5.692, em que estabeleceu a mudança na nomenclatura, no qual o que era anteriormente conhecido como ensino primário passou a ser denominado ensino de primeiro grau. O objetivo principal dessa etapa educacional era promover a formação da criança e/ou adolescente, preparando-os tanto para o ingresso no mundo do trabalho quanto para o exercício pleno da cidadania, conforme estabelecido pelo artigo primeiro:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (Brasil, 1971).

Sob o ponto de vista de Azanha (1993, apud Meneses, 2002, p. 116):

Com a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases em 1971, houve alterações radicais na política educacional. As mais profundas foram a fusão dos antigos primário e ginásial num curso único de oito anos e reorganização de todo o ensino de 2º grau (antigo ginásial) para dar-lhe feição terminal profissionalizante.

Dessa forma, a intenção era resolver a questão da falta de continuidade entre o ensino primário e o ensino médio, que não havia sido abordada até a promulgação da LDBEN 4.024 (Brasil, 1961). A LDBEN 5.692 (Brasil, 1971) permaneceu em vigor por um extenso período de vinte e cinco anos, até que, após extensas discussões, reivindicações e esforços dos profissionais da educação em busca de uma reforma no sistema educacional brasileiro.

Assim, o Congresso Nacional aprovou a LDBEN 9.394 (Brasil, 1996) em 20 de dezembro de 1996. Essa lei estabelece as diretrizes e fundamentos do nosso sistema educacional até o presente momento, sujeita a algumas modificações ao longo do tempo.

Em consonância com a LDBEN 9.394 (Brasil, 1996), seguindo as diretrizes da Constituição de 1988, a educação é reconhecida como um direito de todos os cidadãos, visando ao desenvolvimento e preparo para a cidadania, além da qualificação para o mercado de trabalho. Tanto a Constituição Federal (BRASIL, 1988) quanto a LDBEN estabelecem que o Ensino Fundamental é obrigatório, gratuito e dever do Estado e da família, garantindo acesso inclusive àqueles que não tiveram oportunidade na idade apropriada.

Após essa mudança, o Ensino Fundamental foi estendido para uma duração mínima de 8 anos e teve seus objetivos ampliados. A obrigatoriedade de matrícula para ingresso no ensino fundamental de 8 anos passou a ser aos sete anos de idade:

Art. 32º. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 1996).

Saviani (1997, p. 210) destaca a LDBEN 9394/1996 como relevante "conquista no sentido de caminhar em direção a um verdadeiro sistema nacional de educação abrangente e universalizado, capaz de garantir a plena escolaridade a toda a população do país." No entanto, ressalta que essa concepção de educação básica vai além da reorganização do ensino fundamental, demandando um esforço decidido para universalizar o ensino médio na perspectiva de uma escola unificada, capaz de articular a diversidade de experiências e situações com o objetivo de formar seres humanos plenamente desenvolvidos.

Em busca da universalização da educação básica, o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei 10.172 (Brasil, 2001), estabeleceu como uma de suas metas para a década de 2001 a 2010 a ampliação do ensino fundamental obrigatório para nove anos, começando aos seis anos de idade e estendendo-se gradualmente até a faixa etária de 7 a 14 anos.

Essa medida visou proporcionar maiores oportunidades de aprendizagem aos estudantes e elevar o nível de escolaridade da população. A Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394 (Brasil, 1996) e o próprio PNE defendem a garantia de um padrão de qualidade no ensino, destacando que a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos foi uma estratégia legal para melhorar a qualidade da educação.

Deste modo, a Lei 11.274 (Brasil, 2006) estabeleceu, em 6 de fevereiro de 2006, o prazo limite para a efetivação do ensino fundamental de 9 anos para os Municípios, Estados e o Distrito Federal. Assim, consolidou-se a trajetória que

conduziu a configuração atual do Ensino Fundamental, que ampliou sua duração de 8 para 9 anos, sendo dividido em dois segmentos distintos.

Os Anos Iniciais, que correspondem ao período do 1º ao 5º ano, e os Anos Finais, que abrangem os educandos do 6º ao 9º ano, com a faixa etária estabelecida de 11 a 14 anos, refletem essa nova organização. Essa divisão foi projetada para atender às necessidades educacionais de cada segmento etário, promovendo uma transição gradual e mais adequada entre os anos de escolaridade.

Isto posto, compreendemos que o Ensino Fundamental, como previsto no Artigo 32º da LDBEN nº 9394/1996, é uma etapa essencial da educação por proporcionar a formação básica do cidadão, sendo um período crucial para o desenvolvimento acadêmico e pessoal das crianças e adolescentes.

Sob essa ótica, os anos iniciais do Ensino Fundamental, que compreendem as séries do 1º ao 5º ano, desempenham um papel essencial nesse processo formativo. Durante esse período, os educandos têm a oportunidade de desenvolver habilidades fundamentais, como a leitura, a escrita e o cálculo, que são meios básicos para a construção do conhecimento em todas as áreas do saber.

Ademais, ao longo do Ensino Fundamental, os estudantes são incentivados a adquirir conhecimentos, formar atitudes e valores que os preparem para a vida em sociedade, pois é nessa etapa que ocorre a consolidação da alfabetização e extensão dos conhecimentos em diferentes disciplinas, permitindo aos alunos uma compreensão mais aprofundada do mundo ao seu redor.

Além disso, o Ensino Fundamental busca promover a compreensão do ambiente natural e social, o conhecimento do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores que fundamentam a sociedade. Essa formação ampla e diversificada visa preparar os estudantes para uma atuação consciente e crítica na sociedade, capacitando-os para lidar com os desafios e demandas do mundo contemporâneo.

Outrossim, de acordo com a LDBEN 9394/96, o Ensino Fundamental também destaca a importância de fortalecer os vínculos familiares, promover a solidariedade humana e a tolerância recíproca como bases essenciais da vida social. Dessa forma, o Ensino Fundamental busca não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o socioemocional dos educandos, contribuindo para a formação de cidadãos mais empáticos, colaborativos e responsáveis.

No entanto, observa-se que o proposto pelo artigo 32, LDBEN 9.394/96 está distante de se tornar realidade nas escolas públicas de Ensino Fundamental, pois

enquanto professora de Ensino Fundamental I, e atualmente no exercício da função de coordenadora pedagógica nesta etapa de ensino, percebo que há inúmeros obstáculos a serem superados para garantir que os objetivos supracitados sejam alcançados de maneira efetiva.

Compreendemos que é preciso um esforço coletivo para garantir a plena formação dos estudantes, por meio de investimentos em políticas educacionais, formação de professores, estrutura adequada para as escolas, avaliação sistemática, recursos educacionais de qualidade e participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo, para que possamos ter de fato uma educação fundamental de qualidade, que prepare os alunos para os desafios e oportunidades do futuro.

Sob a perspectiva da BNCC<sup>7</sup> (Base Nacional Comum Curricular), o Ensino Fundamental deve estar em sintonia com as transformações pelas quais passam os estudantes que abrangem a faixa etária de seis a quatorze anos matriculados na Educação Básica. Nesse contexto, é essencial considerar não apenas aspectos cognitivos, mas também fatores afetivos, físicos e emocionais desses educandos em constante evolução.

Além disso, em relação ao Ensino Fundamental I, a BNCC ressalta a relevância de manter abordagens lúdicas que possam contribuir significativamente para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, buscando criar um ambiente propício ao aprendizado integral dos estudantes. Dessa forma, a BNCC reconhece que o Ensino Fundamental I deve ir além do ensino tradicional e incorporar metodologias que estimulem o interesse e a motivação dos alunos, tornando a jornada educacional mais significativa e prazerosa.

Ademais, em conformidade com a BNCC, a alfabetização assume uma função primordial nos primeiros anos do Ensino Fundamental I. Por essa ótica, a BNCC estabelece um período de dois anos (1º ano e 2º ano) para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, tornando esse processo o grande foco dessa etapa. A partir do 3º ano até o 5º ano, a BNCC prevê o ensino da ortografia e a ampliação das situações sociais de leitura e escrita.

---

<sup>7</sup> A BNCC é um documento normativo que foi homologado em 2017, no qual estabelece as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica no Brasil, em que se definiu as competências e habilidades, em que os estudantes devem adquirir em cada etapa da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em todas as áreas do conhecimento.

Portanto, segundo a BNCC o Ensino Fundamental é essencial para o processo de formação acadêmica e pessoal dos estudantes, pois ao promover a partir das habilidades e competências uma base sólida de conhecimentos habilidades e valores, essa etapa da educação possibilita o pleno desenvolvimento dos estudantes, preparando-os para serem cidadãos críticos, participativos e atuantes na sociedade.

Contudo, concordamos com Dourado; Oliveira (2018), quando os mesmos consideram que a BNCC, ao estabelecer suas competências e habilidades, acaba criando um modelo padronizado e homogêneo para a formação dos estudantes em todo o país. Ao dar ênfase em habilidades pré-determinadas, a BNCC pode comprometer a liberdade do docente em selecionar conteúdos e metodologias mais adequadas às necessidades e realidades locais.

Segundo Limaverde (2015), a implementação da BNCC no Brasil é um passo significativo na padronização dos currículos educacionais, um fenômeno que não é isolado, mas parte de um movimento global de harmonização dos sistemas educacionais. Este movimento, contudo, frequentemente envolve influências e interesses de corporações e suas fundações, que se apresentam como colaboradores na reforma educacional, desde a formulação de bases curriculares até a formação de professores e o desenvolvimento de materiais didáticos.

Ao investigar a BNCC sob esta perspectiva, é possível enriquecer a discussão sobre as verdadeiras motivações por trás das reformas educacionais. É fundamental questionar se as políticas estão sendo impulsionadas mais por interesses empresariais do que por demandas educacionais locais reais ou considerações pedagógicas que fomentem a criatividade e a autonomia escolar.

De acordo com Limaverde (2015), esta análise crítica se torna ainda mais relevante quando observamos que em diversos países que adotaram reformas semelhantes, muitas vezes impulsionadas por grandes corporações, os resultados educacionais prometidos não se materializaram conforme esperado. Estas observações sugerem que as motivações econômicas podem não estar alinhadas com as necessidades educacionais fundamentais de uma nação.

Limaverde (2015), destaca que refletir sobre a possibilidade de interesses empresariais estarem moldando políticas educacionais levanta importantes questões sobre a autonomia e objetividade na educação. Ao incorporar esta perspectiva crítica no estudo da BNCC, pode-se questionar não apenas a eficácia e a aplicabilidade da

Base, mas também explorar as forças que influenciam sua formulação e implementação.

Tal abordagem pode contribuir significativamente para uma discussão mais ampla sobre como assegurar que as políticas educacionais atendam ao interesse público e reforcem a educação como um direito humano fundamental, em vez de permitir que sejam cooptadas como veículos para o avanço de agendas corporativas (Limaverde, 2015).

Dessa forma, ao considerar as influências internacionais e corporativas na padronização dos currículos, como a BNCC, é essencial promover um diálogo contínuo entre educadores, formuladores de políticas e a sociedade civil para garantir que a educação permaneça como um pilar para o desenvolvimento pessoal e coletivo, resistente à comercialização e alinhado com os valores democráticos e de justiça social (Limaverde, 2015).

Outrossim, Limaverde (2015) relata que a abordagem baseada em competências pode resultar em um foco excessivo em avaliações externas, o que não reflete de forma integral o processo de aprendizagem e pode desconsiderar as experiências e contextos dos alunos. A vinculação da BNCC a essas avaliações pode causar uma pressão adicional sobre os educadores e os próprios estudantes, direcionando o ensino para o cumprimento de metas e resultados quantificáveis, em detrimento de uma abordagem mais significativa e contextualizada.

Diante do exposto, apontamos que a padronização de ensino determinada pela BNCC gera um conflito com a perspectiva de ensino promovida pela prática criativa proposta por Saturnino de la Torre e abordada nessa pesquisa. Torre enfatiza a importância de promover a criatividade na educação e acredita que a mesma é uma força vital dentro dos indivíduos, sendo uma habilidade transdisciplinar que deve ser integrada em todos os assuntos e disciplinas (Ribeiro e Moraes, 2014).

Sob esse ponto de vista, entendemos que a criatividade defendida por Torre contrasta com a BNCC, por enfatizar um currículo uniformizado, no qual se concentra em conhecimentos e habilidades específicas. Dessa forma, esse estudo está em concordância com a perspectiva de Torre por destacar a necessidade de uma abordagem mais holística e flexível da educação que permita o desenvolvimento do pensamento criativo, sendo este, essencial para a resolução de problemas, adaptabilidade e inovação e por compreender que ao priorizar métodos de ensino

padronizados, corre-se o risco de sufocar a criatividade dos alunos e limitar seu potencial de crescimento pessoal e profissional.

Ao buscar uma formação educacional que promova uma perspectiva sócio-política, é fundamental questionar a quem realmente essa estrutura curricular está servindo e a quem interessa essa padronização. Os educadores precisam compreender os impactos da configuração socioeconômica e política na educação e estar preparados para enfrentar os desafios que surgem com a implementação da BNCC.

É imprescindível que os profissionais da educação estejam cientes de todos esses aspectos e possuam um conhecimento amplo e crítico sobre sua área de atuação para que possam problematizar e refletir sobre as diretrizes impostas pela BNCC. Somente dessa forma, poderemos avançar em uma educação mais inclusiva, contextualizada e voltada para a formação integral dos estudantes, em sintonia com as necessidades e aspirações da sociedade brasileira.

Após traçarmos o percurso histórico do Ensino Fundamental, no qual apresentamos os marcos significativos que culminaram na sua configuração atual, bem como a forma com que o Ensino Fundamental I – Anos Iniciais é abordado na BNCC, nosso próximo passo será realizar um panorama geral sobre a educação brasileira. Essa análise nos permitirá compreender melhor o contexto educacional atual e, assim, promover reflexões pertinentes acerca dos desafios que ainda obstaculizam a busca por um ensino de maior qualidade em nossas instituições de ensino.

### **2.3 Abordagens Pedagógicas Contemporâneas: Teorias que orientam o ensino**

Antes de explorarmos as abordagens pedagógicas que orientam o ensino brasileiro, é relevante apresentar o conceito de pedagogia para que se possa compreender o papel dessa ciência na sociedade e sua importância no contexto educacional.

O termo "pedagogia" tem sua origem na palavra grega "pedagogia" e refere-se à ciência que se dedica à arte do ensino na esfera educacional. Ela desempenha um papel fundamental na sociedade, pois está diretamente relacionada à formação e desenvolvimento dos indivíduos. Seu principal objetivo é buscar estratégias e abordagens que possibilitem a promoção da aprendizagem para que se possa

alcançar uma educação de qualidade que atenda às necessidades e peculiaridades dos estudantes.

Segundo Marques (1996, p. 59) “[...] a Pedagogia é a ciência da educação” e “seu objeto de estudo é a educação”, simultaneamente Pimenta (2006, p.47) alerta que: “Diferentemente das demais ciências da educação, a pedagogia é ciência da prática”. Ao refletirmos sobre as perspectivas apresentadas, podemos entender a pedagogia como uma ciência que engloba tanto o estudo teórico da educação quanto sua aplicação prática.

Ela não apenas busca compreender os fundamentos e princípios que alicerçam o processo educativo, mas também almeja desenvolver metodologias e estratégias que contribuam para a melhoria da prática educacional e o alcance de resultados mais significativos no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a pedagogia desempenha um papel essencial na formação de educadores e na busca contínua por uma educação de qualidade e relevante para a sociedade.

Sob a perspectiva de Libâneo (2002, p.64), “para se compreender com mais profundidade o que é a pedagogia, é preciso explicitar seu objeto de estudo, a educação ou prática educativa”. Ao fazer essa afirmação, o autor ressalta que a pedagogia se dedica ao estudo sistemático e aprofundado das questões relacionadas ao processo educacional em todas as suas dimensões.

Ao definir a educação como objeto de estudo da pedagogia, Libâneo abrange não apenas o ensino formal em instituições escolares, mas também as práticas educativas que ocorrem em diferentes contextos e espaços sociais. Isso inclui tanto o ensino formal em escolas como o aprendizado que acontece em ambientes informais, como em casa, comunidade e no trabalho.

Essa visão abrangente permite que a pedagogia explore diversas questões, tais como os métodos e estratégias de ensino, a formação de professores, a relação entre educador e educando, o papel da escola na sociedade, a construção do conhecimento, a avaliação educacional, entre outros aspectos relevantes para a prática educativa.

No entanto, Libâneo (2002) argumenta que a Pedagogia não é a única ciência que se destina a estudar a educação. Segundo o autor, outras disciplinas como sociologia, psicologia, economia e linguística também se dedicam a questões educativas, além de suas áreas específicas de pesquisa. Porém, cada uma delas aborda o fenômeno educativo com base em suas definições e métodos de pesquisa.

Outrossim, a pedagogia tem como função investigar o campo educativo em si e suas práticas derivadas, integrando os conhecimentos das demais áreas em relação à educação.

Posto isto, seguimos em direção às tendências pedagógicas contemporâneas que abarcam uma série de concepções elaboradas por renomados pensadores que apresentam suas teorias acerca da educação, no qual desempenham um papel fundamental nesse cenário, pois fornecem um valioso apoio aos educadores em sua prática pedagógica por serem direcionamentos teóricos que auxiliam os docentes a compreender as diferentes abordagens educacionais e a aplicar metodologias adequadas, visando promover um ensino mais efetivo e engrandecedor para os estudantes.

No entanto, salientamos que as tendências pedagógicas elaboradas por esses filósofos são influenciadas por suas origens históricas e sociais. Assim, os educadores são expostos a uma gama de oportunidades no processo de ensino e aprendizagem, no qual é exposto por Saviani (1991, p. 103) que

a Pedagogia Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional.

Desta forma, compreendemos que abordagem crítica reconhece que a sociedade está repleta de contradições e desigualdades que afetam diretamente o sistema educacional. Nesse sentido, é essencial que os educadores estejam cientes dessas contradições para que possam se posicionar de maneira consciente e coerente diante delas. Dessarte, o educador garante um ambiente de aprendizagem mais aberto ao diálogo, permitindo que os alunos desenvolvam seu pensamento crítico e formem suas próprias opiniões de maneira independente.

Portanto, é imprescindível que os docentes estejam familiarizados com as tendências pedagógicas, uma vez que elas direcionam suas práticas no ambiente escolar, permitindo que os educadores promovam uma aprendizagem alinhada com as demandas contemporâneas.

Desta forma, o estudante assumirá um papel de coparticipante ativo nesse processo educacional, conferindo-lhe significado tanto no contexto político quanto no social. Assim, Libâneo (1990, p. 10) enfatiza que “aprender é um ato de conhecimento

da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade”.

Por esse ângulo, consideramos essencial fornecer uma síntese conceitual das tendências pedagógicas, sendo relevante mencionar que Libâneo (1990) destaca a sua organização em dois grupos distintos: a pedagogia liberal, que engloba as tendências tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva e tecnicista; e a pedagogia progressista, que compreende as tendências libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos ou histórico crítica.

Consoante Libâneo (1990), a tendência liberal não está relacionada à inovação ou democracia. O termo "liberal" é usado para descrever uma doutrina originada do sistema capitalista, que defendia a liberdade de produção, remetendo-se, portanto, à sociedade de classes. Essa abordagem considera a escola como um meio para preparar os indivíduos a assumirem seus papéis na sociedade de acordo com suas aptidões individuais.

Na tendência tradicional, a realidade social e a diferenciação estamental não são consideradas. O ensino é desconexo do cenário em que o aluno está inserido, uma vez que os conteúdos estudados não são relacionados às suas vivências, mas sim ao que é considerado intelectualmente relevante.

O propósito da escola é educar os indivíduos para se adaptarem a uma sociedade já estabelecida. A metodologia adotada pelos docentes nessa tendência pedagógica consiste principalmente em aulas expositivas e dialogadas em que desempenham o papel central, tornando-se o foco do processo de ensino e aprendizagem, exercendo sua autoridade em sala de aula. Segundo Saviani (2000, p. 24), “[...] na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório”.

Nessa perspectiva pedagógica, o professor assumiria um papel dinâmico, enquanto o aluno é considerado passivo, cabendo a ele demonstrar seu conhecimento por meio de provas e atividades. Esse modelo de ensino caracteriza uma aprendizagem receptiva e mecânica, em que os estudantes são apenas receptores dos conteúdos transmitidos pelo docente.

Prosseguindo, a tendência liberal renovada progressivista defende que o propósito da escola é adaptar as demandas dos estudantes ao ambiente social em que está inserido. Para essa finalidade “[...] deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida” (Luckesi, 2003, p. 57). Essa abordagem defende a concepção

do "aprender fazendo", ou seja, os conteúdos são estruturados com base nas experiências vividas pelo indivíduo (Silva, 2000).

Assim, a concepção fundamental é que o indivíduo aprenda enquanto se insere na realidade, participando ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Nas chamadas escolas inovadoras, valoriza-se o trabalho em grupo como um elemento essencial para o desenvolvimento adequado do educando, uma vez que o professor desempenha o papel de mediador nesse processo, auxiliando os alunos a fazerem novas descobertas e atuando como motivador no percurso de aprendizado.

Na sequência, encontra-se a tendência liberal renovada não diretiva, que destaca o compromisso dinâmico do estudante no processo educacional, encorajando-o a assumir uma postura proativa em relação ao seu próprio aprendizado. Nessa abordagem, a escola dedica-se mais ao aspecto psicológico do que ao pedagógico e social, priorizando o desenvolvimento das relações interpessoais do indivíduo. Acredita-se que, ao se concentrar nessas questões, a escola pode contribuir significativamente para a autorrealização do discente.

Por outro lado, temos a tendência liberal tecnicista, que considera a escola como responsável por moldar o comportamento humano, no qual as técnicas são voltadas para o indivíduo, essa tendência tem como propósito capacitar os educandos para o mercado de trabalho, promovendo a evolução de habilidades e aprendizagens primordiais para a continuidade do modo de produção capitalista.

Ainda que acreditemos que o estudante atua como protagonista, na prática, são os métodos que assumem essa função, uma vez que os discentes são apenas meios de reproduzir o que lhes é imposto e se amoldar a uma sociedade pré-determinada. Nessa perspectiva, o docente atua como intermediador do processo, desempenhando a tarefa de preceptor dessas técnicas. Nesse cenário, a interação social e emocional, bem como a prática de debater e questionar são negligenciadas.

Sob outro enfoque, encontramos as tendências progressistas, com destaque para o pensamento de Paulo Freire, apontado por Libâneo (1990) como um dos seus idealizadores. Freire defendia a educação como uma ferramenta para fomentar uma sensibilização crítica e promover uma mudança no comportamento dos indivíduos, levando-os a interpelar a realidade em que vivem e aspirar uma metamorfose na sociedade. Nessa perspectiva, os conteúdos abordados em sala de aula são extraídos da realidade dos discentes, permitindo uma educação ancorada nas experiências vividas por eles.

Em conformidade com Aranha (1996, p. 211):

O esforço da pedagogia progressista se faz na direção de tornar a escola o local de socialização do conhecimento elaborado, possibilitando cada vez mais que as camadas populares tenham acesso à educação e, portanto, ao estágio atual do saber, mesmo reconhecendo os limites do empreendimento (Aranha, 1996, p.211).

Inferese, portanto, que o esforço da pedagógica progressista está centrado em tornar a escola um espaço de interação social do conhecimento gerado. O objetivo é possibilitar que as classes populares tenham maior alcance à educação e, conseqüentemente, ao conhecimento contemporâneo. No entanto, o autor reconhece que esse empreendimento tem limites, provavelmente devido a desigualdades sociais, recursos educacionais limitados e outras questões estruturais que podem dificultar o pleno alcance desse objetivo.

Seguindo adiante, a perspectiva progressista libertária, no que lhe concerne, “[...] espera que a escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário” (Luckesi, 2003, p. 67), ou seja, a autogestão se torna o cerne dessa pedagogia, uma vez que guia o processo relacionado aos temas abordados, estratégias de ensino e metas a serem conquistadas.

Nesse contexto, os conteúdos não se restringem apenas às matérias curriculares, mas também abrangem temas relevantes para o grupo de estudantes. Além disso, enfatiza-se o trabalho em grupo e a conscientização crítica dos alunos, visando torná-los pessoas mais livres.

O aspecto mais marcante dessa pedagogia é sua recusa a qualquer forma de poder e autoritarismo, abraçando, assim, uma abordagem anarquista. Dessa forma, a educação é entendida como uma ferramenta para empoderar os estudantes, permitindo-lhes desenvolver seu pensamento crítico e autonomia, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e participativos na sociedade. Contudo, é importante considerar que a aplicação prática dessa abordagem pode enfrentar desafios e necessitar de um ambiente educacional colaborativo e respeitoso para atingir seus objetivos.

Sob outro ponto de vista, a tendência progressista crítico-social dos conteúdos segundo Luckesi (2003, p. 69), enfatiza que “a difusão de conteúdos é primordial, não conteúdos abstratos, mas vivos, concreto e, portanto, indissociáveis das realidades

sociais” com relevância humana e social, preparando o discente para uma participação dinâmica na sociedade.

Além disso, valoriza a experiência e o conhecimento preexistente do estudante, sendo mediador pelo educador, que assume a responsabilidade de intermediar essas trocas de conhecimento. Essa abordagem busca promover uma educação comprometida com a transformação social e com a formação de cidadãos críticos e conscientes.

De acordo com Luckesi (2003, p. 72) as hipóteses de aprendizagem nos revelam que:

O professor precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhes. A transferência da aprendizagem se dá a partir do momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora.

Em consonância com Luckesi (2003), entendemos que o papel do professor é de fundamental importância na assimilação e disseminação das informações aos estudantes. Ele deve auxiliá-los no processo de distinguir a verdade do erro e compreender as realidades sociais, bem como suas próprias experiências. Nesse sentido, o ensino não se concentra exclusivamente no aluno, mas sim em uma relação colaborativa entre professor e aluno, em busca de um projeto transformador para a sociedade.

Isto posto, acreditamos que a tendência crítica-social dos conteúdos se alinha com a prática pedagógica criativa e a abordagem transdisciplinar e complexa, pois ambas valorizam a contextualização dos conteúdos, integrando a realidade dos alunos aos temas envolvidos, e incentivam um enfoque crítico para compreender e transformar a sociedade.

Tanto a abordagem crítico-social quanto a prática criativa e transdisciplinar promovem a participação ativa dos educandos, estimulando o engajamento e a autonomia na construção do conhecimento. Juntas, essas abordagens preparam os discentes para enfrentar os desafios complexos da sociedade contemporânea, desenvolvendo habilidades para lidar com situações diversas e imprevisíveis. Além disso, ambas buscam promover valores sociais como justiça, igualdade e solidariedade, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Assim, fica evidente que as tendências pedagógicas direcionam a atuação dos educadores, destacando a importância de uma postura crítica diante da prática educativa<sup>8</sup>. À vista disso, Luckesi (2003, p. 51) afirma que “A nós, tendo compreendido essas tendências, cabe, filosoficamente (criticamente), descobrir qual a tendência que orientará o nosso trabalho”. Dessarte, torna-se claro que não devemos desprezar as tendências pedagógicas e ficar sem nenhuma delas, pois de acordo com Luckesi (2003, p. 51) “[...] como dissemos, quando não pensamos, somos pensados e dirigidos por outros”.

Dessa maneira, podemos afirmar que a adoção de uma tendência pedagógica se torna um diferencial, considerando a relevância das ações didáticas e metodológicas que estimulem o interesse e a participação ativa dos educandos nas tarefas recomendadas. É imprescindível não apenas conhecer as tendências, é fundamental alicerçar as práticas em uma abordagem capaz de mediar o processo formativo de seres críticos e modificadores da sociedade.

Segundo Santos (2023), as tendências pedagógicas desempenham um papel crucial na Educação, especialmente as mais recentes, uma vez que proporcionam uma base para a condução de um trabalho docente mais consciente, alinhado com as demandas contemporâneas dos alunos. O conhecimento dessas tendências e perspectivas de ensino é essencial para os professores, pois contribui para a realização de uma prática pedagógica realmente significativa, ligada ao entendimento das necessidades específicas dos estudantes.

Além disso, Santos (2023) aponta que as tendências pedagógicas visam orientar o trabalho do educador, oferecendo suporte na resposta a questões essenciais que fundamentam todo o processo de ensino, como: o que ensinar? Para quem? Como? Para quê? Porque? Essas indagações servem como pontos norteadores, auxiliando os educadores na formulação de estratégias educacionais práticas e relevantes.

Dessa forma, a articulação entre as tendências pedagógicas e a prática em sala de aula é essencial para alcançar os objetivos educacionais. O professor, ao ter respostas para as questões fundamentais levantadas pelas tendências pedagógicas,

---

<sup>8</sup> Prática educativa é a prática que vai além do ambiente escolar, engloba o desenvolvimento holístico do educando e a aprendizagem ao longo da vida, enquanto que a prática pedagógica está mais relacionada às estratégias de ensino e ao papel do professor na construção do conhecimento.

construiu uma prática pedagógica mais fundamentada e alinhada com as necessidades dos alunos, promovendo, assim, uma educação mais significativa e eficaz.

Nessa assertiva, a pedagogia desempenha uma função vital na formação de sujeitos socialmente integrados e com uma identidade pessoal definida, sendo apoiada por práticas educacionais que promovem o desenvolvimento racional, cognitivo e afetivo, alinhadas às concepções teorias pós-modernas.

É evidente que a pedagogia está constantemente atenta às influências advindas dos pressupostos modernos associadas ao pensamento pós-moderno. Contudo, reconhece-se que as unidades escolares muitas vezes não têm cumprido de forma precisa seu papel, pois deveria, de fato, buscar proporcionar um tratamento equitativo entre as mais variadas classes sociais que frequentam as escolas.

Diante disso, podemos compreender que as práticas pedagógicas que fomentam a criatividade têm como objetivo auxiliar na formação de cidadãos conscientes de suas responsabilidades, promovendo o desenvolvimento da autonomia e da liberdade individual. Dessa forma, evita-se que esses indivíduos se tornem subjugados pelas pressões e exigências da sociedade.

Nessa conjuntura, os professores que adotam abordagens de ensino que valorizam a criatividade estão promovendo significativas mudanças na experiência de aprendizagem. Essa postura requer dos educadores uma atuação diferente da pedagogia tradicional, colocando o discente como protagonista e principal beneficiário do processo educativo.

Nesse sentido, a flexibilidade, a disposição para mudanças e a transformação se tornam fundamentais, pois a perspectiva criativa almeja empoderar os estudantes a questionar e buscar respostas de forma autônoma e independente, incentivando o pensamento crítico. Essas ações visam proporcionar um aprendizado acessível e envolvente, estimulando a criatividade e o desenvolvimento integral dos alunos. Gasparim; Penetucc (2008, p. 3) abordam que:

[...] o educador, conhecendo a teoria que sustenta a sua prática, pode suscitar transformações na conscientização dos educandos e demais colegas, chegando até aos condicionantes sociais, tornando o processo ensino aprendizagem em algo realmente significativo, em prol de uma educação transformadora, que supere os déficits educacionais atuais.

Assim sendo, é essencial que o educador conheça e compreenda profundamente as teorias que fundamentam sua prática pedagógica. Ao ter esse embasamento teórico, o docente adquire a capacidade de provocar transformações na consciência dos estudantes e colegas, bem como nas estruturas sociais que influenciam o processo de ensino e aprendizagem.

Ao fazer isso, ele pode tornar o processo educativo significativo e efetivo, superando os desafios e problemas presentes na educação atual, tornando-se um agente de mudança, capaz de contribuir para uma educação transformadora, a fim de promover o desenvolvimento pleno dos educandos e da sociedade como um todo.

No entanto, é crucial destacar que, para que esse papel de agente de mudança seja exercido plenamente, o professor deve contar com o apoio adequado em termos de estrutura, financiamento e suporte institucional. Afinal, embora o professor desempenhe um papel fundamental na promoção de uma educação transformadora, ele é apenas uma parte do todo. Portanto, é necessário que haja um contexto propício e favorável para que suas iniciativas e esforços produzam os resultados desejados.

## **2.4 Práticas Pedagógicas**

As práticas pedagógicas são multifacetadas e não se limitam a uma única definição. Sua natureza evolui de acordo com o contexto e se adapta ao progresso do processo educacional. Desempenham uma ação fundamental no ensino e na aprendizagem dos estudantes, especialmente quando se aborda a inclusão e a criatividade na esfera da educacional.

É essencial destacar que são as ações pedagógicas que guiam a aprendizagem do discente, levando em consideração seu contexto social, cultural e demais aspectos relevantes. Dessa forma, as práticas pedagógicas se configuram como elementos-chave para o desenvolvimento e crescimento dos estudantes dentro do ambiente educacional.

As práticas pedagógicas não se restringem apenas aos educandos, elas englobam também os educadores e a unidade escolar como um todo. Essa abordagem holística é de extrema importância, pois é por meio das práticas pedagógicas que se determina o alcance dos objetivos educacionais desejados. Dessa forma, enfatizamos a relevância do planejamento de ensino e de aula como um passo essencial para que o processo de ensino seja bem sucedido.

O planejamento de ensino e de aula é um processo essencial que permite aos educadores ter uma visão clara das intenções educacionais e dos resultados esperados. Ao planejar cuidadosamente cada etapa do ensino, considerando as necessidades e características dos alunos, os docentes têm a oportunidade de criar experiências de aprendizagem mais significativas e alinhadas aos objetivos educacionais propostos.

Além disso, as práticas pedagógicas devem estar em constante evolução, buscando aprimorar-se com base no feedback dos estudantes, nas pesquisas educacionais e nas mudanças no ambiente escolar. Um direcionamento colaborativo, em que professores, alunos e a comunidade escolar trabalhem juntos, favorece a criação de um ambiente incentivador de aprendizagem.

Dessa maneira, a efetividade das práticas pedagógicas está diretamente relacionada ao planejamento e à adaptação contínua, garantindo uma educação mais expressiva que seja capaz de promover a evolução dos estudantes, dos docentes e da instituição de ensino como um todo. Compreendemos que a aprendizagem é um processo complexo que envolve múltiplas dimensões, como as psicológicas, sociais, biológicas e pedagógicas, todas interconectadas reciprocamente.

Dessarte, práticas pedagógicas acertadas e envolventes desempenham uma tarefa primordial para motivar o estudante a aprender e se desenvolver. Quando bem aplicadas, essas práticas podem estimular o interesse dos estudantes pelo conhecimento, promovendo um ambiente educacional mais propício ao aprendizado. Por outro lado, se mal executadas, podem resultar em um efeito contrário ao desejado, prejudicando o processo de aprendizagem do sujeito. Assim sendo, Freire (2003, p. 47) pontua que:

[...] Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo.

É essencial compreender que a aprendizagem não depende exclusivamente do educando, mas também da mediação do professor. O educador ao direcionar as experiências educacionais e adaptar-se às necessidades dos alunos, assim como utilizar métodos pedagógicos adequados à realidade dos mesmos, contribuirá substancialmente para que se tenha uma educação com mais qualidade.

Sob a ótica de Kenski (2001, p. 103) “o papel do professor em todas as épocas é ser o arauto permanente das inovações existentes”. De acordo com o autor, é imprescindível que o professor estimule a criatividade e cultive um espírito inovador para garantir a efetividade da aprendizagem. Para Fontana (1996), os discentes não apenas escutam o que o educador diz, mas também constroem imagens a partir dessas palavras, reafirmando-as e reconhecendo-as como conhecimento. Assim,

[...] mais do que observar as crianças e garantir o espaço para seus dizeres, é preciso assumir também seu papel e seu espaço (o de um adulto com um objetivo explícito), nessa relação intencional que é a relação de ensino, tendo em conta a condição de ambos – adultos e crianças - como parceiros intelectuais, desiguais em termos de desenvolvimento psicológico e dos lugares sociais ocupados nessa relação, mas por isso mesmos parceiros na relação contraditória de conhecimento (Fontana, 1996, p .72).

Em concordância com Fontana (1996) entendemos que a importância do adulto, no caso, o educador, como parceiro intelectual das crianças é essencial na relação de ensino. O docente não deve apenas observar passivamente os estudantes, mas também assumir um posicionamento ativo e intencional na interação pedagógica.

É imprescindível reconhecer que, embora haja desigualdade em termos de desenvolvimento psicológico e lugares sociais ocupados, adultos e crianças são parceiros nessa relação contraditória de conhecimento. Isso significa que o educador deve estar aberto a aprender com seus alunos, ao mesmo tempo em que desempenha um papel orientador e estimulador do processo educacional.

Diante do exposto, nos deparamos com reflexões relevantes sobre as práticas pedagógicas das educadoras, porém, neste contexto, enfocaremos especialmente a prática pedagógica criativa por ser parte integrante do objeto de estudo dessa pesquisa, que busca desvelar as vivências e experiências das docentes do Ensino Fundamental I acerca da prática pedagógica criativa.

Sob a perspectiva de Freire (2009, p.262) a docência exige “pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade”, conduta questionadora, a fim de fomentar uma postura participativa e dialógica em relação à realidade e ao conhecimento, o que favorece a promoção da curiosidade epistêmica (Freire, 2013).

Ademais, de acordo com as concepções de Freire (2013), um professor considerado criativo é aquele que adota uma postura respeitosa em relação aos saberes sociais dos educandos, valorizando as experiências prévias adquiridas dentro

e fora da escola. Ele também se destaca por possuir uma consciência crítica e curiosa diante dos conteúdos, estabelecendo conexões entre o ensino e a formação humana.

Além disso, é aberto ao risco e à novidade, rejeitando qualquer forma de discriminação. Esse educador reflete sobre sua própria prática, compreendendo que as ideias estão em constante evolução e precisam ser complementadas. Ele valoriza a autonomia dos alunos e é, por si só, uma figura autônoma.

Sua humildade e tolerância o fazem um defensor dos direitos dos estudantes e o incentivam a interpretar a realidade de forma crítica. O professor criativo ministra suas aulas com alegria, esperança e convicção na possibilidade de mudanças positivas, está sempre disponível para o diálogo e para ouvir as vozes dos educandos. Nesse sentido, um professor dotado de espírito criativo abordará o planejamento de suas aulas de maneira diversificada, visando não apenas transmitir conteúdos, mas preparar seus alunos para a vida.

Conforme enfatizado por Paulo Freire, o ato de ensinar não se resume a apenas transmitir conhecimento; ele vai além dessa perspectiva. Um professor verdadeiramente criativo assume também a posição de aprendiz e incentiva seus alunos a cultivarem a curiosidade e adotarem atitudes igualmente criativas.

Dessa forma, fica claro que as práticas pedagógicas são fruto da conexão entre teoria e prática no contexto educacional. No entanto, o uso de estratégias adequadas pelos professores é de suma importância para que o ensino tenha significado e impacto positivo nos alunos. O docente deve refletir sobre seu conhecimento e como aplicá-lo nas práticas pedagógicas selecionadas. É fundamental estar atento às possíveis influências de visões pessoais, pois as experiências e percepções de mundo do professor podem afetar diretamente a forma como ensina.

Espera-se, assim, uma postura inovadora do educador no processo educativo, uma vez que abordagens tradicionais já não atendem plenamente às necessidades do cenário atual. As práticas pedagógicas adotadas pelo professor refletem seu perfil profissional, e quando elas se baseiam em fundamentos sólidos, observamos um educador preparado para atuar em diferentes contextos sociais, econômicos e culturais, além de estar em sintonia com as novas abordagens e práticas no campo educacional.

Percebemos, portanto, que o sucesso no processo educacional está intrinsecamente ligado às relações sociais da instituição, sua estrutura e recursos, mas, acima de tudo, à realidade do aluno. O ensino não pode ser encarado de forma

isolada e mecânica. Devemos, simultaneamente, considerar as singularidades de cada estudante, ao mesmo tempo em que trabalhamos de maneira colaborativa, de forma interdisciplinar e transdisciplinar.

As aulas planejadas precisam despertar a curiosidade e a criatividade do aluno, a fim de que ele se engaje de maneira ativa em seu próprio processo de aprendizado. Portanto, as particularidades de cada indivíduo nesse processo devem ser levadas em consideração, pois estamos lidando com sujeitos em desenvolvimento, com características e necessidades distintas, e maneiras únicas de compreender o mundo.

Todavia, é importante frisar que o ensino transcende o contexto escolar e, conseqüentemente, suas práticas pedagógicas. É um processo contínuo que se relaciona com a vida e a sociedade de forma mais ampla. É uma tarefa desafiadora que requer adaptação e aprimoramento constante para atender às demandas em constante evolução da educação contemporânea. O ensino eficaz está enraizado na compreensão das relações humanas e das necessidades dos alunos, abrindo caminho para um futuro mais promissor e consciente.

É essencial, ao final desta seção, articular a trajetória da educação brasileira com o cenário educacional atual, a fim de destacar os avanços significativos e os desafios persistentes que caracterizam este campo ao decorrer do tempo. Ao longo da história do Brasil, a educação evoluiu de práticas iniciais focadas na catequização e controle social para sistemas mais complexos e inclusivos, refletindo mudanças sociais profundas e a evolução dos direitos civis.

Desde a chegada dos jesuítas, que estabeleceram a primeira forma estruturada de educação com objetivos claros de controle e integração dos povos indígenas, até o século XXI, onde se observa uma luta constante para alinhar a educação com princípios democráticos e inclusivos, muitas transformações ocorreram.

As políticas de democratização do acesso à educação, que começaram a tomar forma no século XIX e foram reforçadas pela Constituição de 1988 e pela LDBEN de 1996, representam conquistas significativas, promovendo a descentralização e a valorização dos profissionais de educação.

No entanto, desafios persistem, particularmente em relação à qualidade do ensino e à equidade, com disparidades de acesso e sucesso ainda evidentes entre diferentes grupos socioeconômicos e regiões. A influência de interesses corporativos e a implementação de políticas como a Base Nacional Comum Curricular destacam tensões contínuas entre as finalidades educacionais e as demandas do mercado.

Assim, enquanto o Brasil fez progressos notáveis em expandir o acesso à educação, a qualidade e a equidade do ensino continuam sendo questões críticas que exigem atenção persistente para garantir que a educação possa verdadeiramente servir como uma força transformadora para todos os cidadãos. Esta análise nos permite compreender não apenas onde chegamos, mas também os obstáculos que ainda precisamos superar para alcançar uma educação verdadeiramente equitativa e eficaz.

Ao encerrar esta seção demos um passo adiante na compreensão do cenário educacional brasileiro. Agora, mergulharemos profundamente nas teorias e conceitos que sustentam nosso estudo. Nesta próxima etapa, exploramos conceitos essenciais que fornecem embasamento para as interpretações que serão desenvolvidas permitindo-nos uma compreensão mais aprofundada e enriquecedora das questões abordadas.

### **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DOS ALICERCES DA PESQUISA**

Alicerçando nossa investigação, esta seção se dedica à exploração da fundamentação teórica que permeia este estudo. Ao abordar a epistemologia da complexidade, a transdisciplinaridade e a criatividade na educação, mergulhamos em conceitos fundamentais que orientam como os conhecimentos são construídos e aplicados no ambiente educacional contemporâneo.

Nesta seção, aprofundaremos nossa compreensão desses conceitos-chave, explorando suas implicações e aplicabilidades no contexto da educação. Ao fazê-lo visamos entender o conceito de transdisciplinaridade e sua aplicabilidade na pesquisa educacional, ressaltando suas implicações na construção do conhecimento holístico, ao mesmo tempo que se explora a influência da epistemologia da complexidade na compreensão da educação e suas práticas pedagógicas. Além disso, revelar o papel da criatividade na educação, evidenciando suas bases teóricas e sua relevância para o desenvolvimento global dos educandos.

#### **3.1 Transdisciplinaridade**

O processo de aprendizagem está entrelaçado com as exigências da sociedade, direcionado pelo contexto histórico vigente. Dado que o futuro é incerto e não passível de previsão, esse cenário nos confronta com uma gama de incertezas.

Nesse contexto, surge a ponderação sobre abordagens de aprendizagens mais eficazes, visando formar indivíduos engajados com as questões fundamentais da humanidade e comprometidos com a aplicação de valores como a paz, a preservação ambiental, entre outros.

Por esse ângulo, consideramos pertinente apresentar a Carta da Transdisciplinaridade retirada do livro O Manifesto da Transdisciplinaridade, de Basarab Nicolescu a qual aborda aspectos fundamentais de uma Educação Transdisciplinar, não apenas no que diz respeito ao currículo, mas também em relação à didática e ao processo avaliativo.

Compreendemos que esse documento oferece possibilidades para uma adaptação eficaz e fomenta uma mentalidade de cooperação, essencial em um contexto globalizado. Alinhada ao desenvolvimento do pensamento complexo, a Carta da Transdisciplinaridade fornece uma base conceitual valiosa para repensar abordagens educacionais, preparando os alunos para os desafios do século XXI.

O Preâmbulo presente na Carta da Transdisciplinaridade merece destaque neste contexto, uma vez que contém, em si, uma justificativa bastante significativa para reconsiderar a educação:

- Considerando que a proliferação atual das disciplinas acadêmicas e não-acadêmicas leva a um crescimento exponencial do saber, impossibilitando qualquer visão global do ser humano;
- Considerando que somente uma inteligência capaz de abarcar a dimensão planetária dos conflitos atuais poderá enfrentar a complexidade de nosso mundo e o desafio contemporâneo da autodestruição material e espiritual de nossa espécie;
- Considerando que a vida está fortemente ameaçada por uma tecnociência triunfante, que obedece apenas à lógica assustadora da eficácia pela eficácia;
- Considerando que a ruptura contemporânea entre um saber cada vez mais acumulativo e um ser interior cada vez mais empobrecido leva a uma ascensão de um novo obscurantismo, cujas consequências no plano individual e social são incalculáveis;
- Considerando que o crescimento dos saberes, sem precedente na história, aumenta a desigualdade entre aqueles que os possuem e aqueles que deles são desprovidos, gerando assim desigualdades crescentes no seio dos povos e entre as nações de nosso planeta;
- Considerando ao mesmo tempo em que todos os desafios enunciados têm sua contrapartida de esperança e que o crescimento extraordinário dos saberes pode levar, a longo prazo, a uma mutação comparável à passagem dos hominídeos à espécie humana;
- Considerando o que precede, os participantes do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade (Convento de Arrábida, Portugal, 2-7 de novembro de 1994) adotam a presente Carta, que contém um conjunto de princípios fundamentais da comunidade dos espíritos transdisciplinares, constituindo um contrato moral que todo signatário desta Carta faz consigo mesmo, sem qualquer pressão jurídica e institucional (Carta da Transdisciplinaridade, apud Nicolescu, 2001, p. 159–160).

Conforme o preâmbulo da Carta da Transdisciplinaridade, observamos a existência de preocupações profundas e perspicazes sobre o estado atual do conhecimento e seus impactos na sociedade. A observação sobre a proliferação exponencial das disciplinas acadêmicas e não acadêmicas, conduzindo a uma impossibilidade de ter uma visão global do ser humano, destaca um dos desafios enfrentados pela sociedade contemporânea.

Sob esse ponto de vista, compreendemos que a Carta da Transdisciplinaridade reforça a importância de uma educação transdisciplinar como um contrato moral para

enfrentar esses desafios, sublinhando a necessidade de uma abordagem colaborativa e ética na busca do conhecimento e na construção do futuro.

A Carta da Transdisciplinaridade destaca em seus artigos 1, 2 e 3 sua incompatibilidade com a tentativa de reduzir o ser humano a definições ou dissolvê-lo em estruturas formais. Além disso, salientam a importância de reconhecer a existência de diferentes níveis de realidade, cada um governado por lógicas distintas, como intrínseco à abordagem transdisciplinar.

Nesse contexto, rejeitam a simplificação da realidade a um único nível com uma única lógica. Adicionalmente, ressaltam a complementaridade da transdisciplinaridade em relação à abordagem disciplinar, sublinhando a geração de novos insights pela interação entre disciplinas e promovendo uma visão renovada da natureza e da realidade. Conforme expresso, a transdisciplinaridade não visa dominar várias disciplinas, mas sim abrir espaço para uma compreensão mais ampla e integrada do que as une e transcende.

Já os artigos 4, 5, 6 e 7 evidenciam aspectos essenciais da abordagem transdisciplinar. Há um foco na unificação semântica e operativa dos significados, ultrapassando as limitações disciplinares e promovendo uma racionalidade aberta que questiona a rigidez das definições e a objetividade excessiva. A visão transdisciplinar é reconhecida por sua abertura, estendendo-se além das ciências exatas para dialogar com as ciências humanas, arte, literatura, poesia e experiência interior, indicando um amplo escopo de diálogo e reconciliação.

Além disso, a transdisciplinaridade é caracterizada por sua multidimensionalidade e multirreferencialidade em relação a abordagens interdisciplinares e multidisciplinares, considerando conceitos de tempo e História, e reconhecendo a existência de um horizonte trans-histórico, ressaltando que a transdisciplinaridade não cogita ser uma nova religião, filosofia, metafísica ou ciência da ciência, delineando claramente sua distinção em relação a outras formas de pensamento.

Na sequência, os artigos 8, 9 e 10 abordam a visão cósmica e planetária da dignidade humana, situando o surgimento do ser humano na Terra como parte da história do Universo. A transdisciplinaridade, conforme expresso, promove o reconhecimento da Terra como pátria e defende que, apesar do direito de todo ser humano a uma nacionalidade, ele também é, enquanto Habitante da Terra,

inerentemente transnacional. A pesquisa transdisciplinar busca a dupla cidadania, pertencendo tanto a uma nação quanto à Terra, reconhecida pelo direito internacional.

Ademais, a abordagem transdisciplinar adota uma atitude aberta em relação a mitos, religiões e temas afins, respeitando-os em um contexto transdisciplinar. A transculturalidade da transdisciplinaridade é evidenciada no reconhecimento de que não existe um lugar cultural privilegiado para julgar outras culturas. Isso destaca a natureza inclusiva da transdisciplinaridade, que visa compreender e respeitar a diversidade cultural em suas análises e pesquisas.

Prosseguindo, o artigo 11 salienta a importância de uma educação autêntica que não privilegie a abstração no conhecimento, mas promova a contextualização, concretização e globalização das informações. A educação transdisciplinar, de acordo com esses princípios, reavaliará o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento, reconhecendo a relevância de abordagens mais holísticas e contextualizadas.

Outrossim, no que diz respeito à economia, o artigo 12 indica que uma abordagem transdisciplinar parte do pressuposto de que a economia deve servir ao ser humano e não o inverso. Essa perspectiva reorientará a economia para atender às necessidades humanas, colocando o bem-estar humano no centro, em contraposição a uma busca exclusiva por eficiência econômica.

O artigo 13, menciona a ética transdisciplinar, que rejeita qualquer atitude que impeça o diálogo e a discussão, independentemente de sua origem ideológica, científica, religiosa, econômica, política ou filosófica. A ênfase está na partilha do conhecimento, visando uma compreensão conjunta fundamentada no respeito absoluto às diversas perspectivas unidas pela vida comum na Terra.

Finalmente, o artigo 14 aborda o rigor na argumentação, considerando todos os dados, como a melhor defesa contra possíveis desvios. A abertura engloba a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A tolerância é identificada como o reconhecimento do direito a ideias e verdades opostas às nossas próprias. Esses elementos compõem uma abordagem ética que fomenta a integração, compreensão e respeito mútuo no diálogo transdisciplinar.

Portanto, no âmbito da educação, a transdisciplinaridade proporciona uma compreensão do conhecimento de forma mais abrangente, superando a abordagem tradicional de compartimentar disciplinas. É relevante ressaltar que as disciplinas convencionais foram estabelecidas com o intuito de facilitar o processo de

aprendizado. Assim, a transdisciplinaridade emerge como um meio de conectar variadas áreas do saber, promovendo uma abordagem mais ampla e integrada.

Por intermédio desse caráter transdisciplinar, que possibilita o rompimento com o paradigma tradicional ainda muito presente nas escolas, compreendemos que a transdisciplinaridade é um meio para ressignificar concepções que estejam ligados à relação do ser humano com o planeta.

Então, podemos dizer que a prática pedagógica criativa, caminha na perspectiva de “[...] superar a cegueira do conhecimento” (Morin, 2011, p. 26) e por isso, está imbricada ao pensamento complexo, quando “[...] não há separatividade, inércia ou passividade entre os conhecimentos, tudo está relacionado, conectado e em renovação contínua” (Moraes, 2004, p. 61).

Nessa conjuntura, a fragmentação do conhecimento levou a uma perda de credibilidade nas ciências e nas diversas dimensões intrínsecas à vida humana. Assim, a transdisciplinaridade se apresenta como uma abordagem que visa reconectar e unificar esses saberes com as complexas dimensões da vida, restaurando a integridade do conhecimento e sua aplicação na compreensão da existência.

Sob essa assertiva, Limaverde (2015, p.34) afirma que

novas teorias surgiram, desde o fim do século XIX, contradizendo a ideia de ordem cartesiana e mecanicista. A própria ciência clássica deu à luz ideias que a contradizem. Sua filha, a Contradição, manifestou-se em todas as áreas, sendo, portanto, indisciplinada.

Desta forma, compreendemos que Limaverde (2015, p.34) destaca uma mudança significativa no paradigma científico desde o final do século XIX, em que antigas noções de ordem cartesiana e mecanicista foram desafiadas por novas teorias. A menção à “Contradição” como uma filha da ciência clássica e sua manifestação em todas as áreas implica que a complexidade e a interconexão entre diferentes campos do conhecimento não podem ser contidas em disciplinas tradicionais.

Esse pensamento está vinculado diretamente à transdisciplinaridade, que irá além das fronteiras disciplinares para abordar questões complexas que não podem ser compreendidas de maneira global a partir de uma única perspectiva. Entendemos que a própria evolução da ciência contribuiu para a emergência de uma abordagem

transdisciplinar, reconhecendo a necessidade de entrelaçar distintas áreas de conhecimento para compreender a complexidade do mundo que nos cerca.

Diante do exposto, Limaverde (2015, p. 35) relata que

a transdisciplinaridade surge nesse contexto científico que extrapola o domínio das disciplinas, alcançando as artes, as tradições, as relações sociais, as relações com a natureza e a relação do ser humano consigo mesmo. O contexto da transdisciplinaridade é transgressor em relação ao poder e à ordem impostos pelas disciplinas.

Sob essa perspectiva, ressaltamos a amplitude e a influência transformadora da transdisciplinaridade no campo científico. Ela vai além dos limites estabelecidos pelas disciplinas acadêmicas, abrangendo as esferas das artes, das tradições, das interações sociais, das relações com o ambiente natural e da introspecção individual.

O contexto da transdisciplinaridade desafia as estruturas de poder e as hierarquias impostas pelo modelo disciplinar tradicional. Em vez de se ater à fragmentação do conhecimento, ela integrará e enriquecerá a compreensão da realidade, promovendo uma abordagem mais holística e aberta ao diálogo entre diferentes áreas do saber. Portanto, a transdisciplinaridade emerge como um agente de inovação e integração no panorama científico contemporâneo.

De acordo com Sommerman (2003), O termo “transdisciplinaridade” foi documentado pela primeira vez no I Seminário Internacional sobre a Pluridisciplinaridade e a Interdisciplinaridade, realizado na Universidade de Nice, França, entre 7 e 12 de setembro de 1970 no qual, foi organizado pelo Centro para a Pesquisa e a Inovação do Ensino (CERI), com o patrocínio do Ministério da Educação Francês e da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico). O autor ainda afirma que essa nomenclatura, conforme registrado no Dicionário Oxford e respaldada por pesquisadores, marcou o surgimento do conceito de transdisciplinaridade.

Nicolescu (2003) destaca que, embora vários participantes tenham utilizado o termo “transdisciplinaridade” em suas apresentações, foi Guy Michaud, um dos organizadores do evento, juntamente com André Lichnerowicz, afirmaram a ele que foi Jean Piaget quem cunhou a palavra e solicitou aos demais que refletissem sobre o seu significado.

Ademais, Nicolescu (2003), destacou que a primeira definição registrada do termo “transdisciplinaridade” foi proposta por Jean Piaget em seu discurso durante

essa conferência, no qual, enfatizou que, após a fase de relações interdisciplinares, poderíamos antecipar o surgimento de um estágio mais avançado, denominado “transdisciplinar”.

Essa abordagem não se limitaria a simplesmente identificar interações ou correspondências entre pesquisas especializadas, mas buscaria inserir essas conexões em um sistema global, renunciando a quaisquer fronteiras rígidas entre essas diversas disciplinas. Essa conceituação, dada por Piaget, serviu como base para a definição subsequente adotada pela conferência.

Gradualmente, a Transdisciplinaridade foi ganhando uma presença mais significativa, obtendo uma representação consolidada em congressos de alcance internacional. Em 1987, Basarab Nicolescu fundou o Centro Internacional de Pesquisas e Estudos Transdisciplinares (CIRET), sendo amplamente reconhecido por sua ardente promoção da reconciliação entre a ciência e as humanidades no âmbito da abordagem transdisciplinar.

Nicolescu (2001, p. 2) assevera que o termo transdisciplinaridade vem do prefixo “trans” o qual indica aquilo que “está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina”. Essa concepção está associada ao propósito de entender o ser humano em sua pluralidade, contrapondo-se à singularidade do saber, isto é, prezando pela interconexão e as múltiplas formas de conhecimento.

D'Ambrosio (1997, p. 92) destaca que a característica principal da “transdisciplinaridade reside na postura de reconhecimento de que não há espaço nem tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar como mais corretos”. Além disso, D' Ambrosio enfatiza que essa terminologia está entrelaçada a uma postura inclusiva, caracterizada por um respeito mútuo e uma abordagem humilde em relação a mitos, religiões, sistemas de explicação e saberes diversos. Nesse contexto, é primordial rejeitar qualquer forma de arrogância ou desrespeito.

Segundo Menezes (2001, p. 1), a transdisciplinaridade é o axioma que almeja “uma intercomunicação entre as disciplinas, tratando efetivamente de um tema comum (transversal), ou seja, na transdisciplinaridade não existem fronteiras entre as disciplinas”.

Menezes (2001), ainda discorre que a transdisciplinaridade é uma base a partir da qual emergem diversas implicações concretas, afetando tanto as abordagens de ensino como as estruturas curriculares e práticas pedagógicas. Ela pressupõe que,

embora cada campo preserve suas características particulares, existe uma constante interação entre eles, propiciando a formação de novos domínios.

Já Gadotti (2000, p. 123), conceitua a transdisciplinaridade aplicada à educação como “a coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado sobre a base de uma axiomática geral, ética, política e antropológica”.

Seguindo essa linha de raciocínio, Moraes (2008, p. 27) complementa que ir além das disciplinas é dar sentido ao sujeito e em suas relações com o objeto, não restringindo o campo de aprendizagem exclusivamente para os “saberes e conteúdos disciplinares, mas também para as histórias de vida, para os saberes não acadêmicos, para o reconhecimento das tradições e das diferentes narrativas e diversidades culturais”.

Portanto, a transdisciplinaridade na esfera educacional se apresenta, *a priori*, na contramão do fracionamento dos saberes propondo a contextualização do sujeito e do objeto, favorecendo o pensamento crítico, assim como o entendimento de suas vivências (Carradas; Kemp, 2020).

Para isso, a efetivação da transdisciplinaridade precisa ocorrer através da contextualização da educação que reconhece as relações nas quais os sujeitos estão inseridos, se afirmando na “problematização e no trabalho coletivo, que exige do professor uma nova atitude em relação à construção do conhecimento, ao papel do aluno nos processos de ensino e de aprendizagem” (Sopelsa; Treviso; Mello, 2015, p. 95–96).

É nesse sentido que a abordagem complexa e transdisciplinar, torna-se uma importante articulação no processo de ensino e aprendizagem abrindo novos horizontes no qual o educador potencialize a criatividade em suas práticas pedagógicas para formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Nessa linha de raciocínio, Lobo; Suanno (2017, p. 366) reforçam sobre a importância do educador pensar em práticas pedagógicas que abordem a transdisciplinaridade no ambiente de estudo, pois as mesmas se caracterizam como,

um processo de ensino aprendizagem que tem por finalidade a compreensão da realidade e aumento do nível de percepção do aluno, abraça conhecimentos científicos e vivenciais, os articula, quebrando a fragmentação, está entre e além das disciplinas, gerando um novo saber, contextualizado (Lobo; Suanno, 2017. p. 366).

Segundo os autores, pensar em práticas transdisciplinares, em sala de aula, é quebrar paradigmas, ir além dos conteúdos, transpor os muros da escola e assumir uma postura que elege uma educação contextualizadora que possibilita a edificação do conhecimento a partir de uma visão global e não ramificada.

Para tanto, os educadores necessitam romper as fronteiras que impedem o pleno desenvolvimento dos alunos, tendo como ponto de partida a valorização de várias vertentes que despertem a criatividade, é necessário buscar caminhos em que haja a possibilidade de conexão entre as diferentes áreas do conhecimento e a vivência dos estudantes.

Sommerman (2003), discorre que a transdisciplinaridade não se configura como uma disciplina independente, tampouco uma hiper disciplina. Em vez disso, ela se nutre da investigação conduzida nos campos disciplinares, sendo, por sua vez, enriquecida por uma abordagem transdisciplinar. Nesse contexto, as pesquisas em ambos os âmbitos não se opõem, mas se complementam de forma sinérgica. De acordo com Sommerman, a epistemologia transdisciplinar é sustentada por três pilares fundamentais: a complexidade, a lógica do terceiro incluído e os níveis de realidade.

O pensamento complexo, como descrito por Limaverde (2015), desafia as convenções do pensamento ordenado e cartesiano. Ele opera de maneira contrária, o que pode parecer desconcertante para alguns, enquanto para outros representa um alívio bem-vindo. No atual cenário de crise, no qual o paradigma cartesiano e mecanicista, há muito enraizado em nossa cultura e sociedade, começa a demonstrar sinais de desgaste e resistência, surge a necessidade premente de novos conceitos, ideias e pensamentos que possam se firmar como um novo paradigma emergente.

Morin (2006, p. 13–14) fornece uma explicação clara do conceito de complexidade ao afirmar que:

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... Por isso, o conhecimento necessita ordenar os fenômenos, rechaçando a desordem, afastar o incerto, isto é, selecionar os elementos da ordem e da certeza, precisar, clarificar, distinguir, hierarquizar... Mas tais operações, necessárias à

inteligibilidade, arriscam provocar a cegueira, se elas eliminam os outros aspectos do complexus; e efetivamente, como eu o indiquei, elas nos deixaram cegos (Morin, 2006, p. 13–14).

Limaverde (2015, p.48) ressalta que a complexidade oferece um percurso no qual ocorre a “relição em todos os níveis: entre as áreas do conhecimento; entre corpo, emoção e pensamentos; entre indivíduo, sociedade, natureza. Assim, na teia complexa, encontramos a rede de conexões que fundamenta a Transdisciplinaridade” (Limaverde,2015).

Para entendermos a lógica do terceiro incluído, Nicolescu (2001, p.38–39) relata que:

A lógica do terceiro incluído não elimina a lógica do terceiro excluído: ela apenas limita sua área de validade. A lógica do terceiro excluído é certamente validada por questões relativamente simples, como, por exemplo, a circulação de veículos, numa estrada, um terceiro sentido em relação ao permitido e ao proibido. Por outro lado, a lógica do terceiro excluído é nociva nos casos complexos, como, por exemplo, o campo social ou político. Ela age, nestes casos, como uma verdadeira lógica de exclusão: bem ou mal, direita ou esquerda, mulheres ou homens, ricos ou pobres, brancos ou negros.

Sob essa perspectiva, compreendemos que Nicolescu (2001) destaca a relação entre a lógica do terceiro incluído e a lógica do terceiro excluído, na qual a lógica do terceiro incluído não nega completamente a validade da lógica do terceiro excluído, mas a restringe a contextos específicos.

Em situações simples, a lógica do terceiro excluído pode funcionar, como na circulação de veículos em uma estrada, onde existe apenas o terceiro sentido em relação ao permitido e ao proibido. No entanto, em situações complexas, como no campo social ou político, a lógica do terceiro excluído pode ser prejudicial, ao tender a categorizar de forma binária, excluindo a possibilidade de nuances e múltiplas perspectivas.

Entendemos ser primordial reconhecer a limitação da lógica do terceiro excluído em contextos complexos e a necessidade de adotar uma abordagem mais inclusiva e flexível, como a lógica do terceiro incluído, para lidar com a complexidade e a diversidade de pontos de vista. Isso é relevante para áreas como a sociologia, política e outras disciplinas nas quais a simplificação binária não é adequada para lidar com a realidade multifacetada.

Sob o ponto de vista de Nicolescu (2001), a definição de realidade se enquadra em tudo aquilo que persiste além das nossas representações, imagens, experiências ou formalizações matemáticas. Em relação aos níveis de realidade, Nicolescu (2001, p. 31) afirma que “deve-se entender por nível de Realidade, um conjunto de sistemas invariantes sob a ação de um número de leis gerais”.

Nesse sentido, Nicolescu (2001, p.32) considera que:

O surgimento de pelo menos dois níveis de Realidade diferentes no estudo dos sistemas naturais é um acontecimento de capital importância na história do conhecimento. Ele pode nos levar a repensar nossa vida individual e social, a fazer uma nova leitura dos conhecimentos antigos, a explorar de outro modo o conhecimento de nós mesmos, aqui e agora.

O autor destaca, ainda, a importância da identificação de diferentes níveis de realidade no estudo dos sistemas naturais. Essa descoberta é fundamental porque tem o potencial de provocar uma revisão profunda na maneira como entendemos não apenas os sistemas naturais, mas também a nós mesmos e nossa sociedade. A existência de múltiplos níveis de realidade desafia nossa compreensão convencional e nos encoraja a reconsiderar tanto o conhecimento tradicional quanto as questões fundamentais sobre nossa existência e nossa relação com o mundo.

Ao reconhecer a existência de diferentes níveis de realidade, somos incentivados a explorar esses conhecimentos de uma maneira mais profunda e ampla, abrindo possibilidades para uma compreensão mais holística e integrada do mundo. Isso implica uma mudança de paradigma que pode ter implicações significativas em muitas áreas, desde a ciência e a educação até a nossa compreensão da espiritualidade e da sociedade. Portanto, a identificação desses níveis de realidade é um marco importante no desenvolvimento do pensamento e do conhecimento humanos.

Isto posto, compreendemos que a transdisciplinaridade se concentra na integração de diversos campos do conhecimento por meio de projetos, promovendo a conexão entre os saberes oficiais e aqueles derivados de nossa experiência cotidiana. Essa abordagem está profundamente vinculada a preocupações que abrangem tanto a esfera individual quanto a coletiva, incluindo questões ambientais de vital importância. Assim, temas como o bem-estar pessoal, o equilíbrio social e a conservação do meio ambiente ocupam uma posição central na prática pedagógica criativa.

É relevante reconhecer que a educação desempenha um papel fundamental na promoção de iniciativas voltadas para a preservação da vida em nosso planeta. Portanto, a transdisciplinaridade se configura como um caminho para abordar essas questões complexas e interconectadas, capacitando os educadores a contribuir ativamente para a sustentabilidade e o bem-estar global.

Contudo, é essencial ressaltar que quando um indivíduo é imerso em um ambiente educacional de natureza transdisciplinar, ele percebe uma conexão direta entre o meio ambiente e sua própria existência. Nesse contexto, ele reconhece que separar esses elementos teria um impacto significativo em sua própria sobrevivência.

Assim, a promoção da abordagem transdisciplinar nas escolas visa à criação de um sistema educacional transformador. Esse sistema integrará conhecimento de maneira inovadora, global e integral, superando a fragmentação que historicamente caracterizou a educação. Esse processo visa formar indivíduos com uma compreensão mais ampla e profunda das questões que afetam a humanidade e o planeta.

### **3.2 Epistemologia da Complexidade**

As teorias da transdisciplinaridade e complexidade, embora tenham sido concebidas independentemente, demonstram uma notável interconexão. Uma articulação isolada dessas teorias revela que cada uma desempenha um papel fundamental na complementação da outra, promovendo uma sensação de integralidade.

Ambas as epistemologias surgiram como resposta ao avanço do conhecimento e à complexidade da sociedade no século XXI. Uma análise superficial das práticas educacionais revela que os princípios subjacentes a essas teorias destacam uma lacuna no sistema educacional, apontando para a sua defasagem e a necessidade de uma reformulação. Isso se alinha com a evolução do pensamento na contemporaneidade, onde a definição da teoria da complexidade se contrapõe aos princípios cartesianos de fragmentação do conhecimento e dualidades dicotômicas, sugerindo uma reavaliação fundamental do modo de pensar.

A epistemologia da complexidade elaborada por Edgar Morin, alicerce dessa pesquisa, “propõe a reforma do pensamento e nos convida para sairmos das ruínas da edificação construídas sob os pilares da fragmentação, hiperespecialização e

redução do saber” (Ribeiro, 2011, p.40). O sentido do termo complexidade, abordado neste estudo, não é o de reduzir a palavra ao senso comum que, na maioria das vezes, é utilizada como sinônimo de complicação.

O termo ‘complexidade’ é originário do latim ‘*complexus*’, apresenta como significado ‘o que rodeia’ e ‘o que inclui’ (Ferreira, 1986), desta forma, o vocábulo complexidade abrange ‘aquilo que é tecido junto’, em conjunto, e, ao mesmo tempo ‘entrelaçar’, estar e fazer em rede (Morin, 2006), e dentro do significado da palavra ‘aquilo’ se encontra as certezas e as incertezas, o que é dito como certos e os seus contrários, as pessoas, o mundo e o sistema” (Suanno, 2013), que engloba sem restrição, agrupando para complementar o que, até então, era dicotômico.

Batalloso Navas (2010) afirma que o termo “complexo”, em seu sentido amplo, de acordo com Edgar Morin, não significa complicado, mas sim tecido na totalidade, articulado numa rede, composto e combinado de partes interativas e inter-relacionadas (Batalloso Navas, 2010, p. 84). Nesta abordagem, torna-se claro que a complexidade, ao atribuir a um elemento a característica de ser complexo, visa reestabelecer e unir por meio da diversidade (Morin, 2006).

Sob essa perspectiva, Morin (2006) destaca que o paradigma simplificador (tradicional) se caracteriza como aquele que “compartimentaliza o conhecimento de forma mecânica, disjuntiva e reducionista, que rompe com o complexo do mundo, produzindo dessa forma fragmentos, fracionando problemas e separando o que está ligado de forma unidimensional” (Ribeiro, 2011, p.45).

Em contrapartida, destaca ser necessário a construção de um modo de pensamento que compreenda a insuficiência dessa redução do saber, no qual o pensamento complexo se apresenta como uma via, que exprime as ideias do uno e múltiplo presentes no todo, sendo a educação um dos caminhos possíveis capazes de promover essa reflexão.

Desta forma, compreendemos que a fragmentação do conhecimento, presente tanto na organização social quanto na educacional, exerce uma influência significativa sobre o pensamento dos indivíduos. Isso se reflete nas práticas educacionais que se baseiam em princípios tradicionais, muitas vezes resultando em lacunas na compreensão do conteúdo por parte dos alunos, que frequentemente questionam a relevância do que estão aprendendo.

Nesse contexto, as epistemologias da complexidade e da transdisciplinaridade propõem uma abordagem que visa a reconexão dos saberes previamente

fragmentados, oferecendo uma interpretação que superará o método de atomização do conhecimento.

Com intuito de ampliar os apontamentos acerca da complexidade consideramos relevante citar os Operadores Cognitivos do Pensamento Complexo, que se constituem em: a) Princípio Sistêmico-Organizacional; b) Princípio Hologramático; c) Princípio Retroativo; d) Princípio Recursivo; e) Princípio Dialógico; f) Princípio Auto-Eco-Organizador ou Autoprodução; e g) Princípio da Re-introdução do Sujeito Cognoscente.

Os Operadores Cognitivos do Pensamento Complexo são caracterizados como “instrumentos ou categorias de pensamento que nos ajudam a pensar e a compreender a complexidade e a colocar em prática esse pensamento” (Moraes; Valente, 2008, p. 35).

Nessa assertiva, os Operadores Cognitivos do Pensamento Complexo têm a finalidade de ampliar os olhares sobre determinados elementos que se apontam como eixo de estudos, reflexões e diálogos, religar os saberes que envolvem o homem e a vida terrena, outrora desconexos e disjuntivos, estabelecendo um olhar multirreferencial sobre as incertezas desta vida planetária (Morin, 2007), tendo também “a intenção de serem princípios gerativos do pensamento do pesquisador na ação investigativa” (Suanno, M.V.R., 2015, p. 98).

Conforme apontado por Moraes e Valente (2008), o princípio fundamental se baseia na perspectiva sistêmico-organizacional, ressaltando a influência recíproca entre o todo e as partes. O funcionamento adequado, portanto, se manifesta quando as partes operam de maneira integrada. Nesse contexto, uma abordagem ampla revela-se primordial para enfrentar desafios relacionados a questões sociais e ambientais, uma vez que soluções sustentáveis não podem ser concebidas eficazmente apenas mediante fragmentação.

Sob a perspectiva de Morin (2000, p. 99), é o princípio hologramático “que coloca em evidência o paradoxo dos sistemas complexos em que não somente a parte está no todo, mas o todo está também inscrito nas partes”. Esse fundamento transcende o reducionismo, que se concentra nas partes individuais, negligenciando o todo, e também supera o holismo, que considera o todo, mas isoladamente de suas partes, sem compreender sua dinâmica. Em todos os níveis, observamos conexões entre todas as partes, resultando em interações e, mais precisamente, em inter-relações (Morin, 2000).

A abordagem holográfica apresentada por Morin (2000) enfatiza a importância da interconexão entre o todo e suas partes. Da mesma forma que cada ponto específico em um holograma, que Morin usa como exemplo, detém a informação completa do que ele representa, cada célula, cada indivíduo carrega, de maneira holográfica, a totalidade do sistema do qual fazem parte. Esta interligação se estende em múltiplas dimensões, fazendo de cada entidade um elemento afetado por inúmeras perspectivas.

Quanto ao terceiro princípio, denominado Princípio Retroativo, Moraes e Valente (2008) o caracterizam como aquele que evidencia a interação dinâmica entre causas e efeitos. Em outras palavras, um sistema complexo consegue manter um equilíbrio adequado entre continuidade e ruptura, ao mesmo tempo em que preserva suas estruturas fundamentais e incorpora novas propriedades de adaptação e modificação do ambiente.

O Princípio Recursivo, apresentado como o próximo Operador Cognitivo do Pensamento Complexo, expressa a ideia de que os produtos e efeitos atuam como geradores e causadores do que está sendo produzido. Essa dinâmica circular é evidente na relação entre o indivíduo e a sociedade, onde ambos se influenciam mutuamente. De acordo com Moraes e Valente (2008, p. 40), esse princípio promove uma “causalidade circular” que está presente em diversas interações, tais como sujeito/meio, sujeito/objeto, educador/educando, abrangendo todos os fenômenos, eventos e processos.

No princípio dialógico, Edgar Morin (2000) une o que é aparentemente antagônico. O que com um olhar singular, não existe nenhuma relação, ao analisar de uma forma mais ampla e complexa de diferentes instâncias, existe associação complexa necessária para a existência e o funcionamento de um fenômeno organizado.

Moraes (2008) exemplifica que: a partir deste entendimento, rompe-se a dicotomia existente entre o micro e o macro, o consciente e o inconsciente, a matéria e o espírito, a mente e o corpo, o sentir, o pensar e o agir, reconhecendo, assim, a importância da intuição, do imaginário e a sensibilidade no conhecimento de nossa realidade pessoal e social.

Posteriormente, o princípio da auto-eco-organização representa o Operador Cognitivo do Pensamento Complexo que aborda a dinâmica autonomia/dependência, destacando que “o sujeito só pode ser autônomo a partir de suas relações em um

determinado contexto no qual vive e de seus fluxos nutridores” (Moraes; Valente, 2008, p. 42). Essa afirmação evidencia que todos os movimentos em uma cultura específica são diretamente nutridos por essa mesma cultura. Nesse sentido, Moraes e Valente ainda dizem (2008, p. 42) que:

Existe, portanto, uma relação autonomia/dependência, segundo a qual toda autonomia é inseparável de sua dependência. Essa relação é que introduz a ideia de auto-eco-organização, de criação de suas próprias estruturas e de novas formas de comportamento a partir das interações desenvolvidas.

Moraes e Valente (2008), destacam a conexão fundamental entre autonomia e dependência, afirmando que toda autonomia é intrinsecamente ligada à sua dependência correspondente. Essa relação estabelece a base para o conceito de auto-eco-organização, indicando a capacidade de um sistema criar suas próprias estruturas e desenvolver novas formas de comportamento a partir das interações estabelecidas. Em essência, a autonomia não existe isoladamente, mas sim em constante interação e interdependência com fatores externos, resultando na formação dinâmica de novas estruturas e comportamentos.

Finalmente, o último Operador Cognitivo do Pensamento Completo é o Princípio de Reintrodução do Sujeito Cognoscente, no qual é responsável por resgatar, reincorporar e considerar o sujeito como um ser pensante, autor de sua própria narrativa, que possui sentimentos, motivações, desejos, cultura e história, conseguindo construir a sua realidade. Este princípio se opõe ao positivismo, no qual o sujeito está ausente no processo de construção do conhecimento (Morais, 2008).

Diante do exposto, Salles e Matos (2016) abordam que os Operadores Cognitivos do Pensamento Complexo se alinham a uma educação capaz de emancipar a humanidade, contemplando as adversidades do nosso cotidiano, tanto no âmbito humano quanto planetário. Outrossim, consideram imperativo adotar análises que abordem não apenas a ciência, mas que também incorporem a sensibilidade, espiritualidade e uma cultura que compreenda a complexidade inerente ao mundo e à vida como uma condição intrínseca à nossa jornada.

Nesse cenário, Salles e Matos (2016) apontam ser fundamental que aprendamos não apenas a desenvolver conhecimentos isolados, mas que reconheçamos a importância das relações entre as partes em conexão, permitindo-nos perceber o movimento integral da vida. As experiências resultantes da interação

entre o singular e o todo são fundamentais para a compreensão da complexidade que permeia nosso existir.

Além disso, Santos (2005), considera que o pensamento complexo, envolve uma abordagem metodológica que transcende o ensino tradicional oferecido por cada disciplina ao dar ênfase não apenas no acúmulo de conhecimento, mas também nas influências culturais e no papel do indivíduo na compreensão da realidade em questão. Além disso, a complexidade considera a influência dos diversos níveis de realidade na formação e no comportamento dos indivíduos.

A epistemologia da complexidade elaborada por Edgar Morin se destina a atender às demandas do mundo contemporâneo, capacitando os estudantes a adquirir conhecimento não apenas em áreas específicas, mas também a desenvolver uma compreensão holística. Em poucas palavras, o pensamento complexo permite que os professores abordem o conteúdo de maneira abrangente, considerando diversas perspectivas e contextos. Isso ajuda os alunos a ampliar sua visão e compreensão do mundo.

Desta forma, Morin (2001, p. 30) aponta que “A consciência da complexidade nos faz compreender que não poderemos escapar jamais da incerteza e que jamais poderemos ter um saber total: a totalidade é a não verdade”. No contexto da educação no século XXI, observa-se uma crítica crescente aos paradigmas de pensamento, considerados obsoletos. Diversos filósofos, entre eles Morin, argumentam que os modelos de pensamento e ciência que permeiam a sociedade e o sistema educacional têm raízes nos princípios estabelecidos por Descartes.

Morin advoga a adoção do pensamento complexo e transdisciplinar como um complemento vital ao pensamento linear e fragmentado. Ele propõe uma educação que integre grandes conceitos aos detalhes do conhecimento, promovendo uma visão mais abrangente e interconectada do aprendizado. Assim, destaque que “Não se trata de abandonar os princípios da ciência clássica, mas de integrá-los de um modo mais amplo e rico” (Morin, 2006, p.62).

Indiscutivelmente, a proposta do pensamento complexo implica a exploração de diversos níveis de pensamento, visando uma educação que esteja em sintonia com as demandas contemporâneas. É evidente que as metodologias de ensino e aprendizagem precisam ser renovadas, reacendendo o entusiasmo de todos os envolvidos no sistema educacional, para assegurar um conhecimento de alta qualidade.

Isso implica em não restringir o conhecimento, mas expandi-lo para estarem diretamente entrelaçados à realidade dos estudantes por meio de atividades que estimulem a imaginação, interação e relações sociais entre os educandos. Isso, por sua vez, promoverá debates enriquecedores sobre questões atuais.

Nessa assertiva, Petraglia (2008), relata que “se a escola lida com ideias, cabe aqui a reflexão de sua função social, cultural e política, em sintonia com a educação formal que desenvolve”. A autora afirma ainda que:

Incentivar o direito à cidadania e os deveres de cidadão é função de toda organização de aprendizagem e de todas as linguagens educacionais, quer sejam artísticas, míticas, racionais ou empíricas. Esse é o papel de uma educação complexa, ética e solidária, que considera a urgência de uma reforma de pensamento para a religação dos saberes e para a religação da cultura científica à cultura humanística (Petraglia, 2008, p. 20).

Segundo a autora, a escola deve promover a religação dos saberes, para haver um desenvolvimento global dos educandos a fim de que se tornem cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de estabelecer conexões entre as culturas científica e humanística diretamente associadas à subjetividade humana. Além disso, Ribeiro (2011) relata que a prática do pensamento complexo é exercida através da abordagem transdisciplinar, em que o ser humano é compreendido em sua totalidade, envolvendo as esferas social, cultural e política.

Isto posto, é fundamental reconhecer que a escola, enquanto instituição, opera de maneira intrincada, promovendo a integração de suas ações com o intuito de contribuir para a formação do indivíduo. Este é um dos principais desafios do sistema educacional no Brasil. Nesse sentido, uma análise aprofundada da abordagem do pensamento complexo, conforme proposto pelo filósofo Edgar Morin, se torna imperativa para desenvolver uma perspectiva sintonizada com a complexidade do mundo atual.

### **3.3 Criatividade**

A transdisciplinaridade e a epistemologia complexa fornecem uma estrutura que permite aos indivíduos ver e compreender os problemas, questões e fenômenos de uma forma mais abrangente. Essa visão holística da realidade, promovida pela complexidade e pela transdisciplinaridade, se torna uma fonte valiosa de inspiração para o desenvolvimento da criatividade.

A fim de estabelecer um contato direto e prático com a forma de vivenciar o mundo, o outro e o próprio indivíduo, é relevante adotar abordagens que permitam aos sujeitos desenvolverem percepções diversificadas da realidade que os rodeia. Nesse sentido, a criatividade tem o potencial de capacitar os seres humanos a estabelecerem contatos produtivos com todo o sistema ao qual estão intrinsecamente conectados.

Gostaríamos de ressaltar que o educador brasileiro Paulo Freire foi adotado como principal referencial teórico para discorrer sobre criatividade e professor criativo, por apresentar uma perspectiva inovadora sobre a temática em questão. Essa escolha se justifica pela natureza de sua abordagem, que ultrapassa os paradigmas convencionais e enfatiza a importância da educação como instrumento de transformação social. O legado de Freire destaca-se por seu enfoque dialógico, crítico e participativo, fundamentado na promoção da consciência crítica e na libertação dos indivíduos por meio da educação.

Além disso, confirmamos as contribuições valiosas de Saturnino de la Torre e outros pesquisadores nos estudos relacionados à criatividade. Embora Freire seja nosso principal referencial, consideramos essencial a relevância dos demais referenciais, cuja expertise enriquece a compreensão sobre os aspectos criativos no ambiente educacional.

Dessa forma, ao adotarmos Paulo Freire como ponto central de nossa pesquisa, buscamos não apenas inovação conceitual, mas também uma fundamentação consistente na teoria de um educador que influenciou significativamente a pedagogia contemporânea. A complementaridade com as contribuições de Torre e demais autores amplia a abordagem, enriquecendo a compreensão da criatividade no contexto educativo.

Isto posto, compreendemos que a promoção da criatividade se manifesta quando colaboramos com aquilo que verdadeiramente identifica os indivíduos, suas paixões, interesses e desejos, permitindo que sua participação nas atividades esteja intimamente conectada com suas emoções, pensamentos, ações e interações com o meio.

Conforme Torre e Moraes (2008), a criatividade pode ser definida como algo que está intrinsecamente ligado a nossas emoções e experiências vivenciais. Atualmente, estamos atravessando uma significativa transformação social, deixando para trás a era industrial e adentrando na sociedade da informação. Nesse contexto,

a criatividade desempenha um papel fundamental ao ajudar-nos a avançar sem sacrificar nossos valores e bem-estar.

Vale observar que a criatividade, por si só, não garante felicidade nem promove valores positivos, uma vez que seu potencial pode ser direcionado para fins destrutivos, como a guerra. No entanto, é fundamental enxergar nas novas possibilidades que emergem uma oportunidade de benefício coletivo e progresso.

Conforme consta no dicionário online Michaelis (2023) de Língua Portuguesa, a criatividade é definida como a “Qualidade ou estado de ser criativo, capacidade de criar ou inventar; engenho, engenhosidade, inventiva”. Diversas definições existem em relação à criatividade, no entanto, vale ressaltar que ela não é considerada um dom inato. Mesmo que inicialmente o indivíduo não apresente determinada habilidade, é possível desenvolvê-la. A crença no potencial humano é fundamental, pois todos conseguem desenvolver suas aptidões e inteligências específicas em todas as áreas, se houver estímulo e dedicação.

É relevante mencionar que a criatividade e a inovação caminham juntas, embora com significados distintos. Ser criativo envolve duas etapas: o processo de pensamento, em que o indivíduo concebe uma ideia nova, e o processo de produção, em que essa ideia é colocada em prática. Se a pessoa não concretiza suas ideias, significa que teve apenas uma idealização, não sendo considerada criativa. Dessa forma, o psicólogo Rollo May (1982, p. 36), destaca que “a criatividade é o processo de trazer algo realmente novo à realidade...a experiência é a da consciência expandida: ecstasy”.

Primordialmente, acreditava-se comumente que a criatividade era uma capacidade limitada a apenas alguns indivíduos, sendo inacessível para a maioria. No entanto, com o passar do tempo, essa percepção foi desnudada por meio de explicações teóricas advindas da psicologia e da neurociência. Estudos demonstraram que todos têm potencial criativo, mas que esse potencial precisa ser instigado para florescer.

A criatividade nos desafia a sair do nosso padrão habitual e exercitar nossa mente. Contudo, várias pessoas se habitam a uma rotina padronizada de pensamentos e práticas, optando pelo familiar em vez de buscar algo diferenciado. Desde que nascemos, temos como características a curiosidade e a criatividade, mas ao longo do tempo, somos ensinados a agir opostamente, nos tornando meros repetidores e perdendo nossa capacidade criativa.

Observa-se que o conceito de criatividade é objeto de investigação em diversas áreas do conhecimento, e devido à sua importância, tornou-se fundamental compreendê-la em sua singularidade. No campo educacional, a valorização da criatividade no ser humano tem sido altamente considerada, assim Tommasi (2010, p. 26) enfoca que:

A questão sobre a criatividade tornou-se eixo central das pesquisas epistemológicas, psicológicas, pedagógicas e sociológicas. E a valorização do ser humano criativo chegou a picos nunca atingidos. Na exploração deste conceito, adentra-se no campo da educação e da psicologia. As cortinas se abrem para várias áreas de conhecimento e de orientações teóricas que permitem constatar, de imediato, a natureza dialética e interdisciplinar do conceito de criatividade.

Tommasi (2010, p. 26) destaca, ainda, a importância da criatividade como tema central em diversas áreas do conhecimento, incluindo psicologia, pedagogia e sociologia. A autora ressalta o crescente reconhecimento da valorização do ser humano criativo, atingindo níveis sem precedentes. Também enfatiza como a criatividade se tornou um tópico de grande relevância, sendo objeto de estudo em várias disciplinas. Além disso, ao mencionar a natureza dialética e interdisciplinar da criatividade, sugere que esse fenômeno não pode ser compreendido isoladamente, mas requer uma abordagem que considere múltiplos aspectos e perspectivas.

De acordo com Mitjás Martínez (1997), o estudo da criatividade é abordado por meio de cinco perspectivas globais, cada uma delas enfatizando aspectos específicos, a saber: a) o processo criativo, b) os produtos da criatividade, c) as condições que a promovem, d) o papel das pessoas na manifestação da criatividade e) a integração de diversos elementos neste fenômeno.

Martínez (1997), ao destacar o processo criativo, se dedica a descrever e explicar os mecanismos envolvidos, assim como os fatores que o impulsionam. Já quando se trata do produto criativo, o foco recai sobre o resultado e suas características distintivas. A terceira abordagem se concentra nas condições ambientais, explorando as circunstâncias e dinâmicas de grupo que favorecem a expressão criativa.

No âmbito da perspectiva centrada na pessoa, o interesse se volta para a compreensão dos elementos psicológicos subjacentes ao processo, que exercem influência na gênese da criatividade. Finalmente, a quinta abordagem, orientada para a integração, examinará a atividade criativa a partir de elementos como

autocriatividade, autotranscendência, integração e combinação de mais de um desses fatores.

Com base nas ideias previamente mencionadas, observamos que existem várias perspectivas a serem exploradas sobre o tema, algumas delas contrárias ao que foi discutido até agora. Um exemplo disso é o pensamento do filósofo Platão, que concebia a criatividade como algo de natureza sobrenatural. Ele acreditava que a inteligência humana era orientada por uma luz divina, um elemento transcendental que influenciava nosso potencial criativo.

Em contrapartida, ao pensamento de Platão, Piaget (2001, p. 15) considerava que

a criatividade é produto da abstração reflexiva e jamais da abstração empírica, pois, enquanto esta última se limita a captar de objetos, pessoas ou conceitos a compreensão passiva da realidade, a abstração reflexiva consiste em destacar, das ações ou operações, novos aspectos para deles fazer elementos de uma construção nova, conferindo-lhes outra organização.

Sendo assim, compreendemos que a criatividade não é apenas a observação ou a absorção passiva do mundo que nos rodeia. Em vez disso, é a habilidade de pensar reflexivamente, explorar diferentes perspectivas e sintetizar informações para criar algo novo e original. Ela destaca a importância da reflexão ativa na geração de ideias criativas e na construção de novos conhecimentos. Torre (2005, p. 62, grifos do autor) destaca “[...] a criatividade como o *potencial humano de gerar ideias novas, em uma escala de valores, e comunicá-las*. De um ponto de vista mais emocional e sintético, diria simplesmente que é o potencial de deixar marca nos outros”.

Assim, Torre (2005) aborda uma perspectiva interessante sobre a criatividade, destacando-a como o potencial humano de produzir ideias inovadoras e comunicá-las, sempre considerando uma escala de valores. Essa definição enfatiza a capacidade de causar impacto nos outros, ressaltando a dimensão emocional e sintética do conceito. Nesse sentido, a criatividade não se limita apenas à geração de novas ideias, mas também ao poder de influenciar e deixar uma marca significativa na sociedade e nas pessoas ao nosso redor.

Segundo Torre (1999), a criatividade é inerente ao ser humano, manifestando-se em todas as formas de ideias originais, soluções diversas e contribuições singulares, sendo assim, destaca a importância de abordar a criatividade com a

seriedade que merece, evitando transformá-la em mera tendência passageira ou um slogan de marketing vazio.

Torre (1999) expressa preocupação em relação à superficialidade das discussões sobre criatividade que não buscam a compreensão profunda e a aplicação efetiva do desenvolvimento da criatividade ao nível pessoal, de grupos e instituições. Ele sugere que grupos e indivíduos se reúnam para discutir temas relacionados à criatividade e desenvolvam projetos que incentivem a busca e a realização da inovação, indo além das fronteiras do conhecido, inspirando a criação de elementos originais e revolucionários.

Sob o ponto de vista de Csikszentmihalyi (1998), a criatividade é concebida como o resultado de um diálogo complexo entre três componentes: a cultura e suas regras simbólicas, o sujeito criativo que insere algo novo na área simbólico e um grupo de indivíduos veteranos que confirmam e legitimam a inovação. Essa visão enfatiza que a criatividade não é um fenômeno isolado, mas sim um processo que ocorre num contexto cultural e social, onde a novidade proposta pelo indivíduo precisa ser aceita e valorizada pelos seus pares para ser considerada criativa.

Essa perspectiva destaca a importância das relações sociais e culturais na manifestação da criatividade. A interação com o grupo e a aceitação da inovação são aspectos essenciais para que uma ideia criativa se torne relevante e reconhecida. Dessa forma, a criatividade não é apenas uma característica individual, mas também uma construção coletiva, onde a cultura e as interações sociais caminham lado a lado na sua manifestação e reconhecimento.

Conforme Torre (2008), a criatividade pode ser comparada a uma semente de trigo que, se deixada espontaneamente, pode germinar, mas seu crescimento pode ser frágil ou descontrolado. No entanto, ela só alcança seu potencial máximo quando cultivada. O ambiente educacional, por sua vez, é um espaço propício para esse cultivo, fornecendo as condições adequadas para que a criatividade dos indivíduos floresça e se desenvolva plenamente.

Além disso, é importante mencionar as contribuições de Paulo Freire em relação à criatividade, mesmo que o termo não seja diretamente citado em sua obra, é possível encontrar referências indiretas a ele. Em Freire e Shor (1986), destacam-se abordagens que enfatizam a relevância da criatividade no processo de aprendizagem. Freire ressalta que aprender é uma “aventura criadora” (Freire, 2009, p. 68) inerente ao ser humano.

Assim, a criatividade transcende a pedagogia tradicional, pois para ser um ser criativo é necessário ter liberdade de pensamento. Freire entendia que a criatividade exigia a liberdade, portanto, essa liberdade é essencial para o desenvolvimento da criatividade (Freire; Shor, 1986). Por outro lado, a pedagogia tradicional é pautada no autoritarismo, o que não permite a liberdade necessária para a criatividade florescer.

Quando as pessoas são submetidas a uma rotina repetitiva e cômoda, sua criatividade acaba não sendo desenvolvida. Paulo Freire defende que as unidades escolares devem ser verdadeiros “espaços de criatividade” (Freire, 2009, p. 24) ou transformadas em “centros de criatividade” (Freire, 2009, p. 33). Segundo ele, se a escola não instiga a criatividade em seus estudantes, está cooperando para o crescimento dos indicadores que culminam no abandono escolar.

Para combater essa elevada evasão, é relevante que as instituições de ensino despertem a curiosidade do sujeito. Freire critica a chamada “educação bancária” adotada por várias instituições, que apenas deposita conhecimento nos alunos, tornando-os sujeitos insignificantes e não agentes transformadores. Dessarte, é necessário que os docentes por meio da prática pedagógica criativa fomentem a criatividade nos ambientes de aprendizagem, para que os discentes se tornem seres capazes de inovar e participar ativamente da construção do conhecimento.

Nessa assertiva, Freire (2009, p. 86) aborda que as instituições escolares devem apresentar uma postura “[...] dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivadora, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professores/as e alunos/as se assumam epistemologicamente curiosos”

Assim sendo, o autor enfatiza a relevância das instituições escolares adotarem uma postura dialógica e aberta, que estimule a curiosidade e a indagação tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Ele destaca que é primordial que todos os envolvidos no processo educacional se assumam como sujeitos epistemologicamente curiosos, ou seja, que estejam interessados em buscar conhecimento, questionar e refletir sobre as questões que permeiam o aprendizado.

A ideia de uma postura curiosa e indagadora não apenas para os alunos, mas também para os professores, ressalta a importância de um ambiente educacional no qual o conhecimento não seja apenas transmitido passivamente, mas sim construído em conjunto por meio do diálogo e da reflexão. Ao adotar essa postura, a escola se torna um espaço propício para a formação de sujeitos críticos, participativos e comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, a escola que promove a criatividade em suas práticas ou atue com esta intenção, irá além da domesticação e alienação dos indivíduos, almejando formar sujeitos conscientes e reflexivos em vez de meros objetos passivos. Essa abordagem educacional promove uma educação que estimula a autorreflexão e a reflexão sobre a realidade, seguindo a perspectiva freiriana (Freire, 2009).

Para alcançar esse ambiente criativo, a escola deve valorizar a democracia e estar aberta à participação dos estudantes, pois além de transmitir conteúdos, é essencial ensinar a “pensar certo”, ou seja, desenvolver uma visão crítica da realidade e superar as imposições. O professor criativo assume o papel de aprendiz, incentivando também o aluno a se tornar um criador e (re)criador do conhecimento.

Além disso, o professor criativo aprende de maneira criativa durante o processo de ensino, envolvendo os estudantes nessa jornada de aprendizado, tornando, assim, o ensino significativo (Freire; Shor, 1986). Em suma, a escola criativa se empenha em formar cidadãos ativos, críticos e participativos, em sintonia com as necessidades da sociedade contemporânea.

Isto posto, compreendemos que a abordagem educacional criativa se baseia em uma visão transdisciplinar e transformadora por colaborar com o processo de formação humana no qual os sujeitos pensem a realidade em que estão inseridos de forma crítica, estando sempre abertos a mudanças e inovações.

A transdisciplinaridade almeja ir além das fronteiras disciplinares tradicionais, valorizando a reciprocidade e a simultaneidade entre o ensino disciplinar e a educação transdisciplinar. Ela é descrita como uma pulsão religadora (Suanno, 2015), entrelaçando integradamente a razão, emoção, corporeidade e a atitude transformadora.

Dentro desse contexto, a escola trabalha com uma razão sensível, buscando estimular a produção de uma práxis complexa e transdisciplinar, ou seja, a aplicação prática de conhecimentos e habilidades que transcendem os limites das disciplinas isoladas. Assim, uma escola que adota a criatividade como pilar em sua abordagem educacional busca não apenas transmitir conhecimentos, mas também promover uma educação significativa e transformadora, capaz de formar cidadãos críticos, sensíveis e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Nesta perspectiva o conceito de criatividade é definido por Torre (2016, tradução nossa) como “um potencial (muito mais que uma aptidão) capaz de se transformar e, ao fazê-lo, deixa uma marca benéfica, útil, valiosa para os outros e para

si”, uma conduta revolucionária a partir do “sentipensar” a realidade em suas interações educacionais, sociais e planetárias. A atitude criativa é construída a partir de uma ótica que “implica um olhar complexo e transdisciplinar que vai além do cognitivo”.

Sob esse ponto de vista, o pensamento criativo é compreendido por Tavares, Suanno e Silva (2021) “como uma potencialidade passível de desenvolvimento, como algo que se aprende”, não é característica intrínseca do ser humano, é construído por incentivos que possibilitam o aflorar do saber.

Conforme os autores supracitados, para acontecer uma aprendizagem criativa deve-se considerar os “distintos processos, ambientes, condições, problematizações, mediações, diálogos e estudos que estimulem e favoreçam o desenvolvimento da criatividade, incluindo o contexto escolar” (Tavares; Suanno; Silva, 2021).

Sob este ponto de vista, é pautada a relevância de se trabalhar os sentidos e os significados acerca da criatividade nas práticas pedagógicas sob uma abordagem do pensamento complexo e transdisciplinar, por estas possibilitarem uma aprendizagem dinâmica, direcionada para a elaboração de um conhecimento global, a favor da criticidade, contribuindo para a formação de seres autônomos, voltados para a resolução de conflitos e o respeito à diversidade.

Sob esta óptica Suanno (2021), relata que a criatividade nas práticas pedagógicas é desenvolvida pelos docentes quando buscam

maneiras e estratégias de relacionar tantos conteúdos e elaborá-los de maneira que os alunos possam acessá-los contextualmente em suas realidades, na realidade local e global vivida por cada um e por todos, construindo sentidos e significados aos conteúdos apresentados pelo professor e sentidos por cada aluno em sala de aula. Defender a prática pedagógica criativa, desta maneira, não significa o desenvolvimento de comportamentos mirabolantes, porém de estabelecer enfrentamentos às realidades adversas de maneira que possam ser vencidas, cada escola ao seu jeito (Suanno, 2021, p.88).

Desta forma, segundo o autor, a criatividade nas práticas pedagógicas é promovida pelos educadores quando os mesmos oportunizam aos educandos uma aprendizagem contextualizada com o meio no qual estão inseridos. É fazer do ambiente de sala de aula um espaço de interação humana, em que a realidade dos estudantes é considerada, no qual o diálogo, o posicionamento crítico, a resolução de

conflitos estão diretamente ligados aos conteúdos ministrados, de modo a promover uma aprendizagem repleta de sentido.

Freire (2009) ressalta que “não há criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”, nesta perspectiva o estímulo à curiosidade é uma ferramenta primordial para o desenvolvimento do pensamento criativo, para os educandos terem um posicionamento crítico e reflexivo para além das disciplinas ministradas em sala de aula.

O autor ainda destaca que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, concernindo ao professor a função de oferecer um ambiente repleto de várias alternativas que promovam uma aprendizagem significativa, oportunizando aos alunos o protagonismo de seu próprio aprendizado.

Seguindo essa linha de raciocínio, Suanno (2014, p.14) reforça que:

Aprender criativamente possibilita ao aluno, na interação com a escola e seu planejamento, uma melhor aproximação dos conteúdos que fujam da memorização e da repetição, possibilitando, uma relação crítica e contextualizada do conhecimento, o que permite buscar e reinventar a cada dia a sua autonomia e descobrir novos caminhos de interações com os outros, com a sociedade e com o meio.

Conforme o autor, desenvolver a prática pedagógica criativa no ambiente escolar permite aos educandos uma importante articulação no processo de ensino aprendizagem, no qual os conteúdos são conectados com suas vivências, repletos de sentidos e criticidade, aliados à liberdade de pensamento para formar cidadãos autônomos, conscientes e que saibam se relacionar com o meio social no qual estão inseridos, superando desta forma, as práticas tradicionais de ensino, caracterizadas pela transmissão do saber e associadas ao acúmulo de conteúdo.

Por essa razão que Moraes (2008, p.256) pontua que o professor

[...] deve criar espaços propícios, presenciais ou virtuais, para que seus alunos possam desenvolver ações e reflexões significativas e relevantes, cultivar espaços acolhedores, amigáveis, amorosos, criativos, e não competitivos, onde se priorize e valorize o fazer em contínuo diálogo com o ser, assim expandindo a sua consciência de desenvolver os seus talentos, aprimorar seus princípios éticos e transcender a outros níveis de realidade, que facilitem o desenvolvimento de sua percepção, de sua evolução e de sua própria humanidade.

Segundo a autora, este é um dos caminhos para estimular e promover a aprendizagem a partir de um olhar transdisciplinar: organizar ambientes que incentivam o pensamento criativo, a sensibilidade e a solidariedade. Sendo assim, planejar novas metodologias e novos contextos para haver a possibilidade de efetivação do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes consiste em explorar diversas maneiras de ser, conhecer e viver.

Entende-se, desse modo, que a transdisciplinaridade convida o educador a refletir sobre a aprendizagem em um contexto planetário que interligue o todo com as partes, possibilitando aos discentes o estímulo das diferentes inteligências tendo em vista que estes se tornem agentes transformadores de suas próprias relações no decorrer do processo de aprendizagem (Silva; Reis, 2017).

A fim de aprofundar a visão de uma educação transdisciplinar, através da prática pedagógica criativa que possibilita a constituição dos saberes em relações recíprocas entre as partes e o todo, em um universo complexo que vai além de conhecer fragmentos dissociados da realidade, Morin (2000) defende a ideia dos “sete saberes fundamentais que a educação do futuro deveria tratar em toda sociedade e em toda cultura” para romper com o ensino tradicional sistematizado e desfragmentado. A sistematização das ideias de Morin pode ser observada no quadro abaixo:

**Quadro 04-Os Sete Saberes Necessários para Educação do Futuro**

SABERES	CONCEITO
As cegueiras do conhecimento	A educação precisa enxergar os saberes humanos em suas várias esferas e proporcionar ao educando oportunidades de desenvolvimento cerebral e cultural com intuito de não ser conduzido ao erro e à ilusão.
Princípios do conhecimento pertinente	O ponto de partida é a problematização do conhecimento, portanto, deve-se partir do conhecimento universal para o local por meio da contextualização da realidade do educando. Sendo assim, o objetivo é conduzir o aluno para uma aprendizagem significativa, em vista de conectar o saber fragmentado com o “todo”.
Condição humana	Reitera-se que o ser humano não é fragmentado, por essa razão, existe a necessidade de ser pensado enquanto a sua totalidade. Isso inclui os aspectos físicos, biológicos, culturais, sociais e históricos. Toda essa complexidade precisa integrar simultaneamente com os conteúdos escolares sem que ocorra uma dissociação com suas vivências.
Identidade Terrena	É imperativo valorizar as origens do ser humano considerando o conhecimento histórico da humanidade. Nesse sentido, na pluralidade do saber, é fundamental reconhecer que o planeta está interligado, ainda que haja diferenças geográficas em diferentes escalas.

Enfrentamento de incertezas	Nesse aspecto é imprescindível ser resiliente. Assim sendo, desenvolver junto aos alunos o saber é também lidar com questões tidas como desafios, sendo que isso perpassa pela capacidade de resolver dilemas com estrutura intelectual de forma crítica e construtiva.
Compreensão	A compreensão do outro é um aspecto importante para evitar conflitos e problemas desnecessários. Respeitar o pensamento alheio é um dos princípios fundamentais em uma sociedade democrática, sendo que o diálogo é o mentor desse processo complexo.
Ética do gênero humano	Cabe ao processo de ensino, por intermédio dos educadores, estruturar uma educação que preze por direcionar o estudante ao entendimento dos aspectos humanitários, especialmente no discernimento daquilo que é ético. Esses são conceitos para a formação mais humana dos indivíduos que reflete no bem comum.

Fonte: Morin (2000).

Os conceitos e saberes supracitados são apresentados como uma mudança radical no modelo de ensino atual para que os sujeitos enquanto agentes participativos e transformadores de sua própria história possam compreender e enfrentar problemas primordiais da humanidade (Morin, 2000).

Segundo Silva e Reis (2017, p. 144), os “sete saberes são essenciais para haver uma revolução na maneira de pensar enquanto pessoa e profissionais, colaborando para uma prática criativa e transformadora que contribui com o outro na práxis complexa e transdisciplinar”.

Sendo assim, é necessário um modelo de ensino que incorpore novas práticas pedagógicas, que estejam conectadas com as disciplinas, possibilitando um diálogo contínuo entre elas. Portanto, tal modelo permite uma aprendizagem transdisciplinar, sendo que cabe à escola, aos educadores e todos os partícipes da educação o papel de proporcionar um ensino baseado na união dos saberes com respeito as suas diversidades e às variadas culturas existentes (Sopelsa; Treviso; Mello, 2015).

Conforme Libâneo (1990), abordar sobre a tarefa social da escola significa falar também do professor e o seu papel na sala de aula. Nesse pleito, o educador destaca-se como mediador do ensino e da aprendizagem escolar, mesmo porque recai aos seus cuidados o papel de facilitar a aprendizagem através das propostas metodológicas variadas.

Nessa linha de pensamento, “O professor é o autor da sua própria prática, pois é ele que constrói sua identidade profissional através da significação e ressignificação dos saberes” (Silva; Reis, 2017, p. 142).

Por esse motivo, é preciso pensar em um projeto educativo capaz de formar pessoas criativas e participativas. Em outras palavras: um projeto que busque o pleno desenvolvimento da pessoa com o respeito à pluralidade, diversidade, justiça social, ampliação de atitudes solidárias e cooperativas com respeito e conservação dos bens naturais, o viver e conviver harmoniosamente, isto é: múltiplas formas do “educar”.

Para Moraes (2008, p. 252-253):

Educar é, portanto, um processo de transformação influenciado pelo que acontece ao nosso redor, é uma transformação de vida em conjunto, em colaboração com o outro, fundada no diálogo, no respeito ao outro em seu legítimo outro. É em função desse estar no mundo e convivendo com o outro, que o aprendiz se transforma em um tipo de pessoa, segundo o seu viver/ conviver em comunhão e atuação vivida no coletivo [...].

Dessa maneira, considerar um currículo criativo a partir de práticas pedagógicas transdisciplinares é pensar em ligar os fenômenos e os eventos. Isto é, implica ter uma visão inseparável do indivíduo e do meio, da ordem e da desordem, do sujeito e do objeto, do professor e do aluno. Ou seja, é uma abordagem transformadora do pensamento e da ação, capaz de articular relações, conexões e interações, além disso, permite observar os objetos de forma relacional, inseridos em seus respectivos contextos.

Desse modo, o envolvimento e comprometimento dos educadores é crucial para a ruptura do paradigma conservador, caracterizado pela fragmentação e reprodução do conhecimento, para se chegar no paradigma inovador, embasado no ensino complexo e transdisciplinar que busca a “reflexão crítica a todos os aspectos e influências perpassadas na atuação docente, provocando a transformação da docência que a contemporaneidade tanto necessita” (BEHRENS; SIMAS, 2019, p. 182).

Segundo Sopelsa, Treviso e Mello (2015, p. 22) “o paradigma contemporâneo de educação consiste no desafio de elaborar currículos e reformular práticas pedagógicas que deem conta da complexidade do conhecimento”, superando a fragmentação das disciplinas para conectar as diversas inteligências através da contextualização dos problemas sociais e da compreensão que os mesmos são frutos da repartição do saber.

Por essa razão os autores afirmam que a transdisciplinaridade é

Uma proposta de superação do ensino fragmentado e desarticulado da dinâmica da vida é fundamental para orientar as ações pedagógicas, considerando a complexidade humana. Nesse sentido, a educação transdisciplinar é uma proposta inovadora, além de ser suporte à formação docente e práticas pedagógicas colaborativas (Sopelsa; Treviso; Mello, 2015.p. 106).

Diante do exposto, percebe-se a urgência no aprofundamento acerca da transdisciplinaridade como uma abordagem de ensino, sobretudo no Ensino Fundamental I. Esta temática vem de encontro com as demandas atuais na área educacional no qual o estudante precisa ter a oportunidade de desenvolver-se por completo. Acredita-se que a prática pedagógica criativa favoreça a formação integral dos alunos, cabendo aos educadores superarem os desafios que os impedem ou os limitam de utilizar tal metodologia no ambiente escolar.

### **3.4 Prática Pedagógica Criativa**

Atualmente, estamos imersos em uma geração que possui acesso a diversas informações disponíveis concomitantemente. Essa ascensão do conhecimento em grande escala ressalta o mérito de adotar práticas pedagógicas criativas alinhadas com o desenvolvimento acelerado da sociedade. No entanto, é essencial considerar alguns aspectos relevantes para encontrar a melhor abordagem possível ao incorporar essas estratégias criativas no campo educacional.

As abordagens pedagógicas criativas não são exclusivamente dependentes de recursos midiáticos, estes devem proporcionar interação, despertar a curiosidade dos alunos, estimular seus sentidos e emoções, além de deixar claro que a aprendizagem pode ocorrer em diversas situações e lugares distintos.

Sob esse ponto de vista, Suanno (2021) afirma que defender a prática pedagógica criativa não implica em desenvolver comportamentos mirabolantes, mas sim em enfrentar as realidades adversas para superá-las, cada escola a seu modo. Desta forma, as práticas educacionais devem ter como objetivos, além de socializar conhecimentos, promover a interação entre alunos de diferentes idades e classes sociais, integrando natureza, indivíduo e sociedade.

Nessa assertiva, ao legitimar a prática pedagógica criativa, promoveremos uma modificação no enfoque metodológico do processo de ensino e aprendizagem, que por muito tempo esteve estagnado em um ensino tradicional, restringindo a edificação do saber. Por meio dessa perspectiva inovadora, possibilitamos uma educação mais

dinâmica, participativa e estimulante para os alunos, incentivando a busca ativa pelo saber e a criatividade como motor do aprendizado.

A prática pedagógica criativa representa uma reestruturação e adaptação das abordagens tradicionais na educação. Seu objetivo é oferecer ações mais flexíveis e diversificadas, buscando utilizar diferentes espaços para as aulas, indo além das salas de aula convencionais.

Com essa abordagem, os estudantes são convidados a aprender de forma dinâmica, participando ativamente da avaliação e expressando suas ideias. Através desse processo, conceitos complexos podem ser ensinados de maneira mais simples e prática, proporcionando uma compreensão mais significativa dos conteúdos.

Além disso, a prática pedagógica criativa estabelecerá uma conexão direta entre o ensino e a realidade do cotidiano, abordando questões mais abrangentes e relevantes para a formação dos estudantes como cidadãos planetários, interessados nas demandas que rodeiam os seres humanos.

A partir dos estudos de Morais e Neves (2009), identificamos que as práticas pedagógicas podem ser classificadas em dois tipos: criativas e não criativas, conforme ilustrado no quadro abaixo:

#### **Quadro 05 - Caracterização das Práticas Pedagógicas**

<b>PRÁTICAS CRIATIVAS</b>	<b>PRÁTICAS NÃO CRIATIVAS</b>
Distinção clara entre sujeitos com estatutos diferentes;	Influência unilateral na relação professor-aluno;
Seleção e sequência de conhecimento, competências e atividades controladas pelo professor;	Ensino como uma mera transmissão de procedimentos metodológicos;
Tempo de aquisição controlado pelos alunos;	Docente como detentor do conhecimento;
Explicitação clara do texto legítimo a ser adquirido no contexto da sala de aula;	Aluno como sujeito passivo;
Relações abertas de comunicação entre professor-aluno e aluno-aluno;	Inadequação do conhecimento elaborado e os conhecimentos aplicados na vida cotidiana;
Inter-relação entre os diversos conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos;	Forte relação de hierarquia entre professor-aluno;
Embatimento das fronteiras entre os espaços professor-aluno e aluno-aluno.	Desconsideração da realidade sociocultural vivenciada pelo discente

Fonte: Morais e Neves (2009).

Por esse ângulo, compreendemos que a prática pedagógica criativa visa romper com os padrões tradicionais de ensino e incentivar a participação ativa do estudante, o diálogo, a colaboração e a transdisciplinaridade. Por outro lado, a prática não criativa mantém uma postura mais autoritária e limitada, focando na transmissão de informações sem considerar as necessidades individuais dos educandos e suas experiências de vida.

Outrossim, a prática pedagógica criativa se destaca pela abordagem transdisciplinar e pela valorização da complexidade, deixando para trás as limitações do conhecimento fragmentado. Nesse contexto, a transdisciplinaridade se mostra para guiar a prática pedagógica criativa, buscando reconectar diferentes áreas do conhecimento com as dimensões da vida, considerando a complexidade inerente à realidade humana.

A proposta de transdisciplinaridade possibilita estabelecer conexões entre os saberes científicos e os saberes humanos, permitindo que tanto docentes quanto estudantes trabalhem de forma criativa e colaborativa para alcançar um entendimento mais abrangente da vida e do nosso planeta.

Essa abordagem inovadora tem em vista ir além das fronteiras tradicionais das disciplinas, promovendo uma visão mais holística do conhecimento, onde se valoriza a interconexão entre diferentes áreas do saber. Ao abraçar a complexidade da realidade, a prática pedagógica criativa estimula a curiosidade, a reflexão crítica e a participação ativa dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e relevante para a formação integral dos indivíduos.

A transdisciplinaridade é um dos pilares que sustentam a prática pedagógica criativa, uma vez que abordará os problemas da realidade e preparará o sujeito para enfrentar os desafios da vida de maneira mais ampla e conectada. Por meio dessa abordagem, as metodologias adotadas na educação se concentram na valorização da coletividade, da partilha e do trabalho em equipe, uma vez que vivemos em sociedade, onde somos coletivamente responsáveis.

Assim, ao pensar em ações educacionais, é imprescindível considerar a participação igualitária de todos os envolvidos, respeitando, ao mesmo tempo, a singularidade de cada um. Dessa forma, o ensino se torna mais autônomo, permitindo que os discentes sejam cidadãos ativos e comprometidos com o bem-estar da comunidade em que estão inseridos.

### 3.5 Vadecrie

Nas últimas décadas, nossa sociedade passou por diversas transformações significativas nos campos social, comportamental e educacional com a chegada do século XXI. Essa reviravolta levantou indagações acerca do processo formativo do indivíduo no ambiente escolar, uma vez que as escolas atuam com objetivo de preparar os estudantes para enfrentar os desafios planetários.

Apesar dessa guinada, é preocupante notar que as unidades escolares e suas práticas pedagógicas ainda se mantêm muito próximas dos métodos tradicionais do século XIX. A ausência de uma ruptura com essas abordagens mais antiquadas limita a construção de conhecimento significativo para os discentes.

Por essa razão, foi criada a Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC), objetivando proporcionar um contato enriquecedor com instituições que adotem concepções criativas, complexas e transdisciplinares, por meio de projetos de autoformação ecológica.

Segundo Suanno (2013), a RIEC é uma iniciativa inovadora, com o compromisso voltado para o presente e o futuro da sociedade e da educação, sendo uma Comunidade de Ciência com Consciência, onde o foco é a busca pela melhoria do processo educacional via abordagens criativas.

Sob essa perspectiva a RIEC surge a partir de um Fórum Internacional de Criatividade e Inovação, que identificou a urgência de conectar e promover o diálogo entre instituições, educadores e experiências criativas almejando interligar docentes inquietos e sensíveis, conscientes da necessidade de transformar a educação em níveis local, nacional e internacional.

A RIEC originou-se embasada em extensas pesquisas conduzidas por renomados pesquisadores de várias nações. Entre eles, destacam-se Saturnino de la Torre e Marlene Zwierewicz, cujas ideias e reflexões foram inspiradas por pensadores como Edgar Morin, Maria Cândida Moraes, Nicolescu Basarab, Gaston Pineau, dentre outros. Essas contribuições valiosas foram consolidadas na obra intitulada “*Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação*”. A RIEC emerge como um projeto comprometido em proporcionar uma visão avançada da educação e das escolas criativas, considerando os desafios do presente e do futuro da sociedade.

Ademais, a RIEC visa impulsionar a troca de conhecimentos, assim como estabelecer conexões entre escolas e universidades. Essa iniciativa busca identificar

e compartilhar boas práticas, bem como experiências criativas e inovadoras desenvolvidas tanto por instituições de ensino como por alunos. O propósito é fomentar um ambiente colaborativo e enriquecedor, onde ideias e soluções inovadoras possam ser disseminadas e aplicadas abrangentemente, contribuindo para a melhoria contínua do processo educacional.

A fim de verificar se as escolas e suas práticas pedagógicas estão alinhadas às propostas da RIEC, utiliza-se o Instrumento para Valorar o Desenvolvimento Criativo de Instituições Educacionais (VADECRIE). Nesse contexto, o presente estudo teve como foco a análise das vivências e experiências das docentes do Ensino Fundamental I acerca da prática pedagógica criativa.

Evidenciamos, aqui, que esse processo investigativo não tem a pretensão de analisar se a instituição investigada em todas as suas nuances é criativa. O cerne da pesquisa está nas práticas pedagógicas adotadas pelas docentes, com a intenção de desvelar se as mesmas concebem a criatividade e contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes, assim como, analisar como estes compreendem e desenvolvem a criatividade em suas práticas pedagógicas para conhecer e compreender os seus desafios no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, visando efetivar esse propósito, a utilização do VADECRIE será incorporada nesse contexto, com o intuito de atingir com êxito os objetivos estabelecidos para a pesquisa. O VADECRIE servirá como ferramenta para embasar e fundamentar as análises e reflexões necessárias, proporcionando um panorama das práticas pedagógicas criativas presentes no ambiente estudado. Através desse instrumento, poderemos compreender melhor o cenário atual e identificar aspectos relevantes que contribuam para o avanço e aprimoramento da educação em relação às abordagens criativas.

Além disso, o VADECRIE é considerado pela RIEC uma ferramenta de verificação. Por meio desse instrumento, realiza-se um levantamento de dados para certificar se a escola incorpora em seu plano de ensino as propostas da RIEC. Esse questionário desempenha uma função relevante para as instituições interessadas em participar, ao permitir avaliar o nível de desenvolvimento criativo da escola, além de servir como um guia para identificar aspectos que requerem revisão e possibilitar um processo de mudança em suas práticas pedagógicas.

A ferramenta compreende 10 indicadores sequenciais, organizados de acordo com parâmetros específicos e categorias constitutivas, o que nos permite identificar o

que está sendo efetivamente praticado. Abaixo segue o quadro com os indicadores da RIEC que compõem o VADECRIE:

**Quadro 06 – Vadecrie**

<p><b>1. Gestão Estimulante e Criativa:</b> entende-se como a equipe gestora da instituição, que favorece o desenvolvimento e o crescimento institucional, assim como das pessoas que a integram. É um fenômeno que envolve a obtenção de consenso sobre objetivos, estilo inovador, compartilhamento das informações, geração de climas positivos, promoção do crescimento das pessoas, gerenciamento de recursos em benefícios de todos, e adaptação de um comportamento de revisão e melhora.</p>
<p><b>2. Professores Criativos:</b> envolve uma maneira de saber, de saber fazer, de saber ser e estar. Estes são os quatro pilares do professor criativo e transdisciplinar. Entre as muitas características do professor criativo, destaca-se sua disposição em priorizar seu reconhecimento sobre a crítica, sua capacidade de entusiasmar, de inovar, de ajudar, de promover a aprendizagem autônoma, sua flexibilidade e adaptação, seu vitalismo, originalidade e variadas estratégias de ensino, seu dom de cativar o aluno emocionalmente e transmitir valores.</p>
<p><b>3. Cultura Inovadora:</b> se caracteriza por seu dinamismo e variedade de projetos, coerência entre as atividades educativas e o projeto central e relevância com o quadro administrativo e as demandas. Projetam-se, na estrutura organizacional, pautas e comportamentos que promovem mudanças e melhorias, de forma sistemática e sustentável.</p>
<p><b>4. Criatividade como um Valor Reconhecido:</b> distingue-se como conceito e valor claro e deve estar reconhecida na filosofia, política, planejamento e plano de atividades da instituição, assim como no funcionamento, gestão, ações externas e avaliação. Este valor deve fazer parte da filosofia da instituição em suas diversas manifestações.</p>
<p><b>5. Espírito propositivo e de Iniciativa:</b> existe uma consciência e atitude de respeito dos professores em direção à educação e à criatividade como instrumento de transformação pessoal, institucional e social. Concebe-se a instituição como célula social geradora de mudanças sustentáveis, desenvolvendo um espírito pessoal, profissional e social. São hábitos e comportamentos geradores de bem estar, aprendizagem, enriquecimento, cultura, que identificam as pessoas de sucesso.</p>
<p><b>6. Visão Transdisciplinar e Transformadora:</b> vivenciar, fazer e expressar a transdisciplinaridade, a partir de condutas, atitudes, valores e saberes, que assume uma mistura de olhares, à ecologia de saberes e contextualização das atuações. A visão transdisciplinar das instituições criativas evidencia o desenvolvimento humano e a ampliação da consciência, da ética, da integração de saberes, pensamento complexo, formação docente transdisciplinar, atenção às emergências com valor educativo, entre outras. Valorizam seus processos críticos, criativos, emergentes, dialógicos, inclusivos e auto-organizadores.</p>
<p><b>7. Currículo Polivalente:</b> adaptar e vivenciar o currículo ou plano de formação das instituições criativas, que deve ser polivalente, aberto, flexível, centrado nas capacidades e metas, mais que em conteúdos acadêmicos. Trabalham-se os objetivos em termos de competências e metas e os conteúdos curriculares relacionados, ecologizados através de projetos ecoformativos, cenários, situações, simulações.</p>

**8. Metodologia e Estratégias Inovadoras:** devem pautar-se em processos de ensino-aprendizagem flexíveis, imaginativos, variados, adaptados aos objetivos, dinâmicos, focados nos alunos e agentes. Devem, também, ser impactantes, implicativas, criativas e inovadoras e fazer uso de recursos tecnológicos, humanos, analógicos e virtuais.

**9. Avaliação Formadora e Transformadora:** procura utilizar um sistema de avaliação integral, filtrando todos os elementos organizativos e curriculares, de docentes, alunos e de recursos humanos e materiais. Adota um enfoque formativo e transformador. Coerente com os objetivos e metodologia, se baseia no reconhecimento das realizações, na qualidade, no desenvolvimento e melhoria das aprendizagens, como nos demais elementos. Utiliza a observação nos processos e emprega diversas ferramentas e estratégias.

**10. Valores humanos, sociais e ambientais:** pautam-se na consciência e importância atribuída aos valores humanos, sociais, pessoais e ambientais, (incluída a consciência de unidade planetária), a pessoa e seu contexto, a inclusão dos menos favorecidos. Trabalham valores sócio afetivos, ambientais, de autonomia e liberdade, de solidariedade e colaboração, reconhecimento, consciência, direitos e deveres como ser humano e cidadão.

Fonte: Torre (2012).

A tabela a seguir exhibe as avaliações numéricas de 1 a 10, juntamente com os pesos atribuídos a cada indicador mencionado anteriormente, utilizados no questionário da pesquisa com base no grau de presença ou ausência dos indicadores avaliados. Na análise dos dados, as instituições que alcançarem a nota seis já podem ser consideradas e reconhecidas como criativas, conforme as diretrizes de Torre (2012).

#### Quadro 07 – Quadro de conceitos e notas

Aparecimento do indicador	Avaliação numérica
Nunca ou quase nunca	
Às vezes. Ocasionalmente	3-4-5
Várias vezes ou ocasiões que existem evidências dos indicadores	6-7-8
Continuamente. Evidências claras de aparecimento dos indicadores	9-10

Fonte: Torre (2012).

Entretanto, nesta investigação, não utilizamos os conceitos e notas mencionados acima como análise dos dados. Em vez disso, optamos por adotar as unidades de sentido que emergiram das vozes dos participantes da pesquisa, obtidas por meio de entrevistas narrativas.

Nesse processo, identificamos oito unidades de sentido, que serão discutidas na quarta seção, nas quais quatro delas estão em concordância com o VADECRIE nos itens 2, 6, 8 e 10. As outras quatro, embora não estejam especificamente mencionadas no instrumento, foram consideradas de grande relevância para este estudo.

Enfatizamos que o VADECRIE é uma ferramenta concebida para avaliar a criatividade nas instituições escolares, analisando tanto sua intenção quanto a prática criativa. Por meio dos indicadores, relacionamos seus parâmetros para analisar se os professores da escola em questão demonstram semelhanças com as características delineadas por esse instrumento. Importa ressaltar que o cerne deste estudo repousa não na instituição em si, mas sim na prática pedagógica das docentes.

Passamos agora para a interpretação e compreensão das narrativas com foco nas vivências e experiências das docentes do Ensino Fundamental I em relação à prática pedagógica criativa, permitindo-nos relacionar às teorias e conceitos com as subjetividades dos participantes.

#### **4 VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS: INTERPRETAR E COMPREENDER A REALIDADE**

A interpretação e a compreensão das narrativas constituem o cerne da pesquisa, pois é nesse momento que as informações coletadas dos processos subjetivos das docentes adquirem significado e relevância. Esse entendimento contribui para o avanço do conhecimento na área de estudo e para o esclarecimento das respostas às perguntas de pesquisa estabelecidas.

A partir deste ponto, nossa investigação se aprofunda na distinção entre os conceitos de vivências e experiências, pois compreender essa diferença é essencial para desvendar como as docentes desta pesquisa percebem e internalizam suas práticas pedagógicas. A análise minuciosa desses dois elementos permitiu uma visão mais clara sobre como as experiências educacionais podem influenciar a criatividade e o desenvolvimento pedagógico.

Essa diferenciação é fundamental para entender como a criatividade se manifesta no contexto do Projeto Político Pedagógico e como as docentes interpretam e aplicam esse valor em sua prática pedagógica diária. Além disso, é importante explorar o impacto do professor criativo e a relevância da criatividade como valor no contexto educacional.

Ademais, à investigação procedeu de uma visão que emerge da abordagem transdisciplinar e transformadora, a partir da análise dos dados coletados. Adicionalmente, aprofundamos a discussão sobre a metodologia de transformação que orientou este estudo. Esta seção representa um marco importante na interpretação dos resultados, conferindo uma contextualização substancial ao papel da criatividade, da transdisciplinaridade e da complexidade no contexto educacional.

Uma análise detalhada da prática pedagógica das docentes do Ensino Fundamental I foi realizada para investigar indícios de criatividade em suas abordagens educacionais. Revelou-se como as educadoras percebiam a criatividade como parte essencial do processo de ensino e aprendizagem e se estavam engajadas no desenvolvimento dessa habilidade. A análise também destacou os desafios que enfrentavam ao tentar integrar a criatividade em seu cotidiano profissional, além das contribuições educacionais, humanas e sociais que emergiram da adoção de práticas pedagógicas criativas.

Portanto, essa abordagem nos permite não apenas compreender as percepções das participantes, mas também observar como a visão transdisciplinar e transformadora se manifesta na prática. Ao discutir a metodologia de transformação, podemos avaliar como as mudanças e inovações foram efetivamente implementadas e quais os resultados observados. Isso é fundamental para determinar o impacto desses enfoques no campo da educação e identificar possíveis direções para futuras pesquisas e práticas pedagógicas.

#### **4.1 Compreendendo a distinção entre vivências e experiências**

Para aprofundar a compreensão das escolhas metodológicas desta pesquisa, que investigou as vivências e experiências das docentes do Ensino Fundamental I acerca da prática pedagógica criativa, é crucial esclarecer os conceitos de vivência e experiência. Decidimos incorporar esses conceitos nesta seção, pois, a partir deste ponto, as vivências e experiências das professoras serão efetivamente reveladas. Abordaremos a perspectiva fenomenológica desses conceitos, contextualizando-os de acordo com o escopo deste estudo.

Na linguagem cotidiana, frequentemente as palavras “vivência” e “experiência” são empregadas como sinônimas. Pode-se dizer, por exemplo, “Eu tive a vivência de estudar inglês” para expressar o atravessamento por essa experiência. No geral, a palavra “experiência” refere-se a um tipo específico de conhecimento adquirido diretamente por meio da interação do sujeito com a realidade.

No entanto, na linguagem psicológica, os termos vivência e experiência têm significados distintos. Enquanto “experiência”, derivado do grego *empeiría* e do latim *experientia*, implica em “tentar” “verificar” ou, de forma mais abrangente, explorar o objeto em todos os aspectos, o prefixo “ex” do latim expressa a ideia de “estar orientado, aberto para fora”, ou seja, estar exposto a algo.

De acordo com Larrosa (2002), o conceito de experiência envolve aquilo que nos passa, o que nos acontece e que nos toca, diferentemente do que simplesmente se passa ou acontece. Embora aconteçam diversos acontecimentos em nosso cotidiano, nem tudo nos afeta oficialmente. A experiência é acumulativa ao longo do tempo e representa a interação social revisitada quando contada, proporcionando uma perspectiva atualizada do narrador em relação a um acontecimento vivenciado no passado, com reflexos e instrução nas características do narrador futuro.

Segundo Castro (2013), ao buscar resgatar as essências, o ser humano consegue revisitar suas experiências e elaborá-las em palavras. Nesse processo, observar e compreender a experiência implica em examinar as preferências exatamente como se manifestaram e de onde se originaram. Embora desafiador, essa tarefa é alcançável. Isso ocorre porque, à medida que o pesquisador se aprofunda na descrição das características, ele está, de fato, explorando a essência intrínseca a essas características, desvendando sua verdadeira natureza no contexto da investigação.

Nesse sentido, Boff (2002) afirma que a experiência pode ser vista como o conhecimento adquirido quando o ser humano se abre para o mundo e explora um objeto sob diferentes perspectivas. Ela decorre do encontro entre o indivíduo e o mundo, resultado desse intercâmbio dinâmico. A experiência reflete uma característica essencial do ser humano: ser-no-mundo, em constante interação com outros, o que requer uma postura de abertura e disponibilidade. Essencialmente, a experiência é composta por dois elementos: o subjetivo, que é a consciência carregada de significados, e o objetivo, que são os objetos no mundo.

Sob o ponto de vista de Vaz (1986), a experiência humana é como uma estrutura que se estabelece entre dois polos: a presença do objeto, sendo o fenômeno, e a consciência do sujeito. Nessa caracterização, a experiência é delimitada pelo conhecimento intelectual, embora seja considerada plena quando engloba a totalidade da pessoa. Dessa forma, é diferenciada de outros processos psíquicos, como sentimentos ou vivências. O autor ainda afirma que:

[...] a experiência não é senão a face do pensamento que se volta para a presença do objeto. Daqui se infere imediatamente uma proporção entre a plenitude da presença e a profundidade da experiência, ou seja, a penetração dessa plenitude pelo ato de pensar (Vaz, 1986, p. 243).

Seguindo a análise etimológica, a palavra vivência tem origem no termo grego *viventia*, que remete à ideia de “ter vida”. De acordo com Bello (2005), ao adotar uma perspectiva fenomenológica proposta por Husserl, a vivência é compreendida como os atos psíquicos inerentes à estrutura de todo ser humano, tais como percepção, reflexão, lembrança, imaginação e fantasia. Esses atos são interativos, apresentando conteúdos diversos, acompanhados pela consciência, abrangendo três dimensões

humanas: o corpo, a psique e o espírito (entendido aqui como a produção do pensamento).

Sobre a perspectiva de Bicudo (2011), a vivência não é algo dado, mas algo que experimentamos imediatamente. Dessa forma, a vivência não se limita a um conjunto de experiências, mas abrange a própria ação de vivê-las. A cada momento de nossa existência, experienciamos vivências em constante atividade. Um exemplo disso é quando percebemos um objeto, o que nos sugere uma lembrança de uma situação passada, permitindo-nos compreendê-lo. Essa percepção também desencadeia uma resposta emocional imediata em nós e pode despertar a nossa imaginação, entre outros aspectos.

Assim sendo, as vivências ocorrem de forma dinâmica e em constante transformação, assemelhando-se à perspectiva de um caleidoscópio, em que qualquer alteração em seus elementos interfere em sua totalidade. Sua afinidade está na formação da subjetividade do indivíduo e, conseqüentemente, em sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. As vivências são elementos essenciais na construção do mundo humano.

Embora relacionadas entre si, as palavras “experiência” e “vivência” possuem significados distintos, conforme exposto por Boff (2002, p. 43):

A vivência é a situação psicológica, as disposições dos sentimentos que a experiência produz na subjetividade humana. São as emoções e valorações que antecedem, acompanham ou se seguem à experiência dos objetos que se fazem presentes no interior da psique humana. [...]. É consequência e resultado da experiência na psique humana. Ela pertence ao fenômeno total da experiência, mas este é mais amplo e profundo do que aquele, a vivência.

Sob essa perspectiva, Valle (1998) distingue dois termos alemães para elucidar diferentes aspectos de "experiência": Erlebnis e Erfahrung. Essa diferenciação ajuda a compreender os conceitos de "vivência" e "experiência" neste estudo. A vivência (Erlebnis) ressoa internamente, sendo vivida de dentro para fora, provocando emoções e tocando a subjetividade, embora possa envolver também reflexão. Já a experiência (Erfahrung) tem uma dimensão menos subjetiva, remetendo à exterioridade e ao recebimento sensorial, podendo ou não influenciar o interior. Não se limita a um sentimento, memória ou ideia, embora engloba essas dimensões.

Portanto, uma vivência pode ser compreendida como o impacto emocional e subjetivo que ocorre na pessoa em decorrência da interação entre sua consciência e

realidade. Ela é de natureza pré-reflexiva, anterior a qualquer elaboração racional, referindo-se ao nível imediato da experiência. Por outro lado, a experiência implica um processo de julgamento, reflexão e um componente cognitivo mais intenso do que a vivência. No entanto, a vivência é um elemento essencial da experiência, pois sem ela não há verdadeira experiência, apenas um conhecimento intelectual que reproduz de forma automática a realidade, sem reflexão.

#### **4.2 Em busca de indícios de criatividade no Projeto Político Pedagógico**

A pesquisa em questão analisou o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Lauro da Penha, objetivando identificar indícios de criatividade que permeiam as atividades educativas da instituição de ensino. Contudo, um desafio relevante se apresenta diante dessa caminhada: a divergência entre o que está expresso no documento oficial e a realidade efetiva vivenciada pelas docentes e estudantes.

Ao empreender uma interpretação do PPP, nos deparamos com a complexidade inerente a essa tarefa. O documento, por sua natureza, representa a visão idealizada e os propósitos educacionais traçados pela instituição. Todavia, a implementação desses ideais na prática pedagógica cotidiana pode ser influenciada por uma série de fatores, como recursos disponíveis, dinâmicas internas, demandas externas, entre outros.

Desta forma, ao considerarmos a dissonância entre o discurso formal e a prática vivenciada, destacamos a relevância de ir além do que está registrado no papel. As entrevistas narrativas com as docentes emergiram como um procedimento fundamental para compreender a dinâmica real da unidade escolar. Essas narrativas revelaram as nuances, desafios e potenciais que muitas vezes escapam às palavras do Projeto Político Pedagógico (PPP). O diálogo com as docentes foi essencial para captar as percepções, adaptações e interpretações desdobradas no contexto escolar.

O PPP em estudo aborda fundamentos de uma educação crítica. Assim sendo, acreditamos que ele promove uma abordagem mais reflexiva, participativa e transformadora no processo de ensino e aprendizagem. Essa metodologia sugere uma formação que não apenas instrui, mas também envolve e transforma os alunos, encorajando-os a atuar ativamente na própria educação e no seu contexto social.

Conforme Freire (2000), é imperativo que os docentes se engajem em uma prática educativa reflexiva e contínua, promovendo um diálogo intenso e aberto com os educandos. Essa interação é fundamental para aprimorar constantemente suas metodologias, enquanto uma análise crítica da realidade se torna essencial para formar estudantes críticos, ágeis no raciocínio, ousados, curiosos e inquisitivos.

De acordo com Moreira (2010, p. 98), esses educandos [...]

devem ser capazes de realizar uma leitura de mundo que lhes permita compreender e denunciar a realidade opressora e anunciar a sua superação, com a construção de um novo projeto de sociedade e mundo a ser efetivado pela ação política.

Assim sendo, Moreira (2010), ressalta a visão de que a educação crítica não deve ser apenas um exercício intelectual, mas um processo que capacita os indivíduos a compreenderem, questionarem e transformarem ativamente a realidade em direção a uma sociedade mais justa e equitativa. É uma chamada para uma educação que transcende os limites da sala de aula, promovendo a conscientização e a participação cidadã.

Ao analisar o PPP da Escola Municipal Lauro da Penha, tornou-se evidente que este documento não apenas revela a identidade da instituição, mas também expõe suas concepções e aspirações. Somando-se a isso, o PPP delinea a natureza e a função da escola nas esferas socioeducacional, cultural, política e ambiental. Além disso, define a organização e a gestão curricular, fornecendo o suporte necessário para a elaboração do Regimento Escolar e de sua Proposta Pedagógica. Estes últimos são os pilares fundamentais que norteiam as atividades educacionais da instituição.

O PPP da Escola Municipal Lauro da Penha considera relevante

a trajetória da sua comunidade escolar, a sua história e cultura, não só para garantir um percurso formativo de sucesso para as crianças e os estudantes, como também para cumprir o seu compromisso com a sociedade (Penha, 2023, p.7).

Desta forma, entendemos que o PPP em questão não se limita à simples gestão educacional. Ele transcende a visão tradicional ao incorporar a trajetória da comunidade escolar, reconhecendo sua rica história e cultura como elementos que influenciam o processo educativo. Esse enfoque acolhe a complexidade do ambiente escolar, reconhecendo que o percurso formativo bem-sucedido das crianças e estudantes não pode ser compreendido de maneira isolada.

Ao contrário, o PPP incorpora a complexidade do contexto social, político e cultural, cumprindo assim um compromisso mais amplo com a sociedade, refletindo uma responsabilidade social significativa. Dessa forma, o PPP transcende a tradicional visão de uma escola isolada, incorporando as interconexões e relações que caracterizam o pensamento complexo na educação.

Segundo o PPP da instituição investigada, este desde 2012, quando da primeira edição do seu PPP, demonstra um compromisso com a promoção de uma educação de qualidade social. Ao longo de sua trajetória, o PPP tem sido alvo de revisões periódicas, garantindo sua conformidade com as exigências legais e, mais importante ainda, com as necessidades da comunidade escolar. Essa prática reflete a constante busca da escola em alinhar suas ações com as melhores práticas educacionais, priorizando sempre o bem-estar e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, a escola entende que o mesmo acontece por meio da:

interação e mediação entre o educador e o educando nas situações diárias da sala de aula, respeitando os seus saberes e estimulando novos conhecimentos. A aprendizagem ocorre de várias formas, por meio de trocas de experiências vividas, pela criação de hipóteses e organização do pensamento. Ela pode ocorrer realizando várias atividades como: pesquisas, leitura, escrita, artes, projetos culturais, questionamentos, reflexão, registros e outros (Penha, 2023, p.10).

Nesse contexto, evidenciou-se a importância da interação ativa entre educadores e educandos, destacando que a aprendizagem é um processo dinâmico que ocorre em diversas modalidades. Isso tem uma forte ligação com a abordagem transdisciplinar, que visa integrar diferentes áreas do conhecimento e promover uma compreensão mais holística e interconectada.

No contexto da transdisciplinaridade, a troca de experiências vividas e a criação de hipóteses podem ser consideradas formas de abordar temas complexos que não se restringem a uma única disciplina. Essa abordagem encoraja os alunos a olharem para além dos limites tradicionais das disciplinas e a explorarem as interconexões entre diferentes áreas do conhecimento.

Além disso, a variedade de atividades mencionadas, como pesquisa, leitura, escrita, artes, projetos culturais, questionamentos e reflexões, demonstra uma abordagem inclusiva e criativa à educação. Essas atividades estimulam a criatividade

dos educandos, permitindo-lhes explorar e expressar seus interesses e perspectivas de maneiras diversas. Isso está alinhado com a ideia de que a criatividade é um elemento essencial no processo educacional, ao promover a inovação, a resolução de problemas e a capacidade de pensar de forma flexível.

Ademais, a Escola Municipal Lauro da Penha, por meio do seu PPP compreende a educação como um:

processo de continuidade global, fundamentado no compromisso de oferecer ao educando oportunidades de desenvolver a autonomia, a ação–reflexão–ação, a criatividade, a criticidade numa busca constante de uma melhor qualidade de vida (Penha, 2023, p.10).

Este processo contínuo e global compromete-se a proporcionar ao educando oportunidades para desenvolver autonomia, reflexão ativa, criatividade e pensamento crítico, refletindo os princípios da teoria da complexidade de Edgar Morin. Morin (2014) ressalta a importância de uma abordagem holística e integrada, que reconhece a interconexão e interdependência dos elementos da realidade. De forma semelhante, o processo educativo em questão busca integrar variados aspectos do desenvolvimento humano, enfatizando a complexidade e a multidimensionalidade da experiência educacional.

A ênfase na autonomia e na reflexão ativa exemplifica a visão de Edgar Morin de que o conhecimento é construído participativamente e de maneira dialógica, com os estudantes como agentes ativos em sua própria aprendizagem. Adicionalmente, a valorização da criatividade e da criticidade ecoa a ideia de Morin (2014) de que entender a realidade exige uma abordagem aberta e flexível, pronta para questionar suposições e investigar novas perspectivas. Assim, o compromisso com a melhoria da qualidade de vida transcende o desenvolvimento de habilidades cognitivas, abrangendo também o fomento de uma consciência ética e responsável.

O PPP da instituição escolar deixa claro quanto aos seus objetivos em relação ao futuro, ao destacar que:

a escola que queremos, visa o desenvolvimento integral do ser humano, procurando a formação social e tecnológica baseando-se nos princípios do trabalho coletivo, onde os alunos desenvolvem projetos ampliando suas capacidades de criatividade, pesquisa e espírito crítico com responsabilidade social (Penha, 2023, p.10).

Sob essa perspectiva, a missão da escola é "oferecer uma educação inovadora e de excelência à comunidade, contribuindo na formação integral dos alunos numa perspectiva de desenvolvimento contínuo" (Penha, 2023, p. 11). Esse objetivo ressalta a importância de uma abordagem educacional que transcende a simples transmissão de conhecimentos, visando ao crescimento amplo e consistente dos estudantes.

Portanto, podemos identificar princípios relacionados à transdisciplinaridade, ao pensamento complexo e à criatividade no Projeto Político Pedagógico (PPP) analisado. O enfoque do PPP destaca a importância da interação, da diversidade de perspectivas e do envolvimento ativo dos alunos na construção do conhecimento. Esses princípios são fundamentais para promover uma educação que supera as fronteiras disciplinares tradicionais, incentivando a criatividade e a compreensão holística.

Ao finalizar a interpretação/compreensão dos traços que emergem no PPP da escola, partimos para a interpretação/compreensão das unidades de sentido que emergem nas narrativas.

### **4.3 Sentidos emergentes nas vidas narradas**

As narrativas apresentam-se como momento de partilha. Narrador, pesquisador e vidas se entrelaçam em uma amálgama da qual emergem as subjetividades, eivadas de sentido constituído nos caminhos entrelaçados pelas práticas docentes no Ensino Fundamental I.

Ao interpretar/compreender as narrativas, foi possível verificar oito unidades de sentido que emergem nas mesmas, uma costurada pelos sentidos construídos sobre si, três sobre as vivências experiências no Ensino Fundamental I e as outras quatro, a partir dos critérios escolhidos do VADECRIE, a saber: professor criativo, visão transdisciplinar e transformadora, metodologia transformadora e valores humanos sociais e ambientais.

#### **4.3.1. Narrativas autobiográficas**

As narrativas autobiográficas foram conduzidas com onze professoras do Ensino Fundamental I, da Escola Municipal Lauro da Penha. Para preservar a identidade das participantes, nomes fictícios foram empregados. No Quadro oito,

apresentamos a distribuição dos mesmos e os critérios que embasaram suas escolhas.

**Quadro 08-Justificativa dos nomes escolhidos para as docentes**

<b>NOMES</b>	<b>JUSTIFICATIVAS</b>
Malala	A ativista paquistanesa Malala Yousafzai, por meio de sua coragem e determinação na batalha pelo direito à educação, ascendeu como um ícone global de inspiração não somente para jovens, mas também para educadores ao redor do mundo.
Greta	A ativista e ambientalista sueca Greta Thunberg, com seu compromisso com as questões ambientais, inspira a conscientização ecológica nas gerações futuras.
Cora	Cora Coralina poetisa goiana que com sua sensibilidade, transcendeu as barreiras do tempo, deixando um legado literário que ressoa na alma brasileira.
Atena	Deusa da sabedoria na mitologia grega, personifica a busca incessante pelo conhecimento.
Ruth	Ruth Rocha, uma das autoras de literatura infantojuvenil mais renomadas do Brasil. Suas obras contribuem para uma educação mais rica, inclusiva e criativa.
Emília	Emília Ferreiro foi uma renomada psicóloga e pesquisadora argentina, sua relevância para a educação reside em sua pesquisa inovadora sobre a aquisição da linguagem escrita, que influenciou práticas pedagógicas em todo o mundo. Suas contribuições revolucionaram a compreensão da alfabetização e da aprendizagem em geral, tornando-a uma das mais influentes teóricas educacionais do século XX.
Magda	A educadora e pesquisadora brasileira Magda Soares desempenhou um papel primordial na ampliação de nossa compreensão sobre a alfabetização e letramento. Sua atuação não se reduz à esfera acadêmica, estendendo-se para a formulação de políticas educacionais e a capacitação de professores. Seu impacto é notório na busca constante por melhorias na qualidade da educação no Brasil, solidificando seu status como uma das figuras mais influentes no cenário educacional do país.
Ana Maria	Ana Maria Machado foi uma figura de destaque na literatura infantojuvenil brasileira, e sua importância para a educação vai muito além de suas habilidades como escritora. Sua vasta produção literária aborda temas relevantes para crianças e adolescentes, estimulando a imaginação, a reflexão, o desenvolvimento cognitivo e emocional.
Cecília	Cecília Meireles foi uma poetisa, educadora e jornalista brasileira que deixou um legado na educação de nosso país, promovendo a valorização da poesia e da literatura infantil.

Clarisse	Clarice Lispector, escritora brasileira do século XX, desafia as fronteiras da literatura e da escrita, oferecendo uma rica fonte de inspiração para educadores e estudantes que desejam explorar a criatividade, o autoconhecimento e a complexidade da experiência humana por meio das palavras. Sua obra continua a ser uma influência valiosa na educação e na cultura literária do Brasil.
Tarsila	Tarsila do Amaral exerceu um papel significativo ao promover a educação artística e a valorização da cultura brasileira, contribuindo para a construção de uma identidade nacional rica e multifacetada.

Fonte: Dados da Pesquisa.

As mulheres cujos nomes foram escolhidos para representar as docentes participantes da pesquisa que desempenham/ram papéis fundamentais no cenário educacional e cultural, tanto nacional, como internacional. Cada uma delas contribuiu de maneira única para a promoção do conhecimento e da aprendizagem. Essas mulheres representam pilares essenciais na construção do conhecimento e na formação de uma sociedade mais consciente e instruída. Suas colaborações merecem ser honradas e celebradas.

A ideia central aqui é que a pesquisa narrativa, ao adotar uma abordagem autobiográfica, permite que os sujeitos explorem suas memórias e experiências a partir de uma perspectiva temática ou focal. Envolve uma pessoa direcionando sua atenção para aspectos específicos de sua vida, permitindo uma revisão orientada. Através do processo de contar histórias e refletir sobre as próprias experiências, o sujeito pode obter significados e compreensões mais profundos dessas experiências.

Além disso, Castro (2013, p.161–162) aborda que, as narrativas autobiográficas não podem ser pensadas como

tarefa técnica e/ou mecânica. Pensar, falar, escrever sobre si torna-se um movimento de valorização da subjetividade e das experiências privadas que se entrelaçam umas nas outras e tornam-se, também, experiências coletivas, compartilhada. Nestes termos, a subjetividade emerge como possibilidade de conhecimento, opondo-se a dicotomia entre sujeito/objeto e a crença de que somente se pode conhecer o que é passível de ser medido, mensurado, ordenado.

Sendo assim, compreendemos que as narrativas autobiográficas transcendem a mera execução de uma tarefa técnica ou mecânica. Em vez disso, o ato de refletir, expressar-se e escrever sobre a própria vida se revela como uma poderosa

celebração da subjetividade e das experiências individuais, as quais se entrelaçam para formar um tecido comum que pode ser compartilhado de maneira coletiva.

Segundo Castro (2013), a subjetividade surge como uma forma valiosa de conhecimento, incitando a dicotomia entre sujeito e objeto e desafiando a noção de que só podemos saber o que existe, o que pode ser medido, quantificado e organizado. Isto implica que as experiências e perspectivas pessoais têm um valor profundo e intrínseco para a nossa compreensão do mundo, mesmo que não possam ser reduzidas a números ou categorias objetivas.

Esta abordagem valoriza a riqueza e a complexidade de cada experiência humana individual, enfatizando a importância de ouvir e compartilhar histórias pessoais como fonte de conhecimento e habilidades. No quadro nove podemos explorar as unidades que integram as valiosas narrativas autobiográficas obtidas por meio das entrevistas, atuando como uma abertura para nos permitir contemplar o conteúdo rico que as protagonistas compartilharam generosamente.

Nas entrelinhas, encontramos não apenas relatos de acontecimentos e situações específicas de suas vidas, mas também as expressões autênticas de suas experiências, perspectivas e reflexões pessoais. Essas narrativas, ricas em detalhes e nuances, transcendem a mera exposição de eventos passados, permitindo-nos adentrar no mundo singular de cada participante. Cada história revela camadas de significado, crenças, e valores que moldaram suas trajetórias e, por conseguinte, enriquecem nossa compreensão da temática em discussão.

#### **Quadro 09-Narrativas autobiográficas das docentes—recorte**

<b>NOMES</b>	<b>AUTOBIOGRAFIAS</b>
<b>Malala</b>	Meu nome é Malala, tenho 49 anos, sou casada, tenho três filhos, a mais velha já formada, o segundo filho está cursando o ensino superior e a caçula se preparando para ingressar na faculdade. Minha primeira formação foi em 1998, fiz o curso de Letras. Depois, em 2014, eu fiz o curso de Pedagogia também. Letras foi presencial pela UEG e a segunda, pedagogia, foi semipresencial pela FAESP. Tenho duas pós-graduações pela Universidade Salgado de Oliveira. Eu fiz a primeira em Administração Educacional, depois fiz a segunda em Língua Portuguesa. Hoje eu ministro aulas para o segundo ano C, com 31 alunos e também de reforço no contraturno. Ao todo acumulo um período de 27 anos atuando na área da educação.
<b>Greta</b>	Meu nome é Greta, sou casada, sou mãe de dois meninos, um de 9 anos e outro de 12 anos. Minha carreira profissional começou ainda um pouco cedo, eu nem esperava que eu ia ser professora. Me formei em pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás, concluí meu curso no ano de 2003. Depois, comecei a fazer minha especialização em psicopedagogia clínica institucional, também pela UEG, concluí meu curso no ano de 2010. Tem 17 anos que eu trabalho no município de

	Goianésia, este ano estou atuando com o quinto ano e atualmente tenho 34 alunos matriculados na minha sala.
<b>Cora</b>	Meu nome é Cora, tenho 41 anos de idade, sou casada, tenho dois filhos. Eu me formei no ano de 2006, pela UEG, no curso de pedagogia, um curso presencial. Tenho pós-graduação em neuropedagogia. E o meu ingresso na educação se deu da seguinte maneira, em 2006, ainda na faculdade, eu fiz um concurso para assistente de creche e, então, eu assumi, como assistente de creche primeiro. Sou uma professora que tem dois concursos e sou professora há 15 anos, eu atuo hoje nas duas turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental I na Escola Municipal Lauro da Penha, sendo uma turma no matutino e a outra no vespertino.
<b>Atena</b>	Meu nome é Atena, sexo feminino. Minha idade é 46 anos, sou casada, tenho um filho, moro aqui em Goianésia. Sempre tive intuito de ser professora. Eu não tive uma outra expectativa, um outro sonho. Estudei aqui em Goianésia o ensino fundamental, o ensino médio, por meio do magistério, as duas graduações, história e pedagogia e as pós-graduações. Cursei o mestrado em educação na UEG, Anápolis e o doutorado na UFG em Goiânia. Hoje eu trabalho nas duas redes, na rede municipal como efetiva e trabalho na UEG- Goianésia, também como efetiva. Na rede municipal, atuo na Escola Lauro da Penha, com uma turma de quinto ano do ensino fundamental, anos iniciais e estou com 32 alunos.
<b>Ruth</b>	<i>Eu Ruth</i> , tenho 48 anos, sou casada, já há 26 anos, tenho duas filhas. Me formei em 2010, fiz pedagogia de forma presencial pela UEG e minha pós é neuropedagogia, também pela UEG. Entrei na área da educação há bastante tempo, comecei primeiro na área da educação infantil, na creche. Fiquei lá por 14 anos. Fiz o concurso para professora, passei e ingressei. Na educação básica leciono por cerca de 12 anos. Minha primeira experiência como professora regente foi com uma turma de Jardim I. Em 2011, cheguei para trabalhar na Escola Lauro da Penha, e no ano seguinte assumi uma turma de 2º ano, série que atuo já há dez anos, sem rotatividade. Hoje dou aula no 2º ano A.
<b>Emília</b>	Meu nome é Emília, sexo feminino, eu tenho 38 anos, sou casada, tenho duas filhas e eu me formei no ano de 2009 pela UEG, fiz licenciatura em História, depois, em 2014, eu fiz Pedagogia, a Pedagogia foi complementação. Eu tenho pós-graduação em Tecnologias na Educação, pela UFG. A outra pós é Educação Especial Especializada, também pela UFG. Comecei na Educação com aulas particulares. Eu tenho 12 anos de magistério e agora estou atuando no primeiro ano. Tenho 30 alunos na minha sala.
<b>Magda</b>	Magda, 48 anos, casada, dois filhos, um de 22 e 19 anos. Quando fui iniciar o ensino médio, o meu objetivo era fazer contabilidade. Eu não me via no magistério, mas por vir de uma família de professores, meu pai foi lá e me matriculou no curso de magistério. Então, concluí o magistério em 1994. Depois, em 1999, iniciei o curso presencial de pedagogia. Também não era o que eu queria, mas era o que tinha na cidade. Era uma oportunidade que tinha de fazer um curso superior. Em 2007, já formada com duas especializações, alfabetização e letramento e psicopedagogia educacional, fui fazer parte de uma equipe de multiprofissionais. Finalzinho de 2012, assumi a gestão por determinado tempo. Hoje, estou no segundo ano do ensino fundamental, turno matutino, com um número de 24 alunos e no contraturno trabalho com as aulas de reforço na escola.
<b>Ana Maria</b>	Meu nome é Ana Maria, eu tenho 40 anos, sou casada, não tenho filhos. Me formei em pedagogia em 2005 na UEG. Posteriormente, eu fiz uma pós-graduação em metodologia do ensino fundamental e depois eu fiz uma de psicopedagogia. Minha mãe é professora desde quando eu nasci, na verdade. Tem 15 anos que eu estou na área de educação como professora. Trabalhei dois anos com o segundo ano, dois anos com o terceiro e quarto ano. Fui para a coordenação em 2013. Fiquei na coordenação de 2013 a 2019, na Escola Municipal Largo da Penha. Em 2019, teve eleição para gestora, ganhei e fiquei mais quatro anos na gestão, e este ano eu voltei para a sala novamente. Estou na sala de primeiro ano, com 30 alunos, no período

	matutino, no turno vespertino trabalho em outra escola da rede ministrando aulas de reforço.
<b>Cecília</b>	Meu nome é Cecília, eu tenho 43 anos, sou casada, tenho duas filhas. Uma de 21 e a outra de 19 anos. Meu início na educação foi quando eu comecei o ensino médio. Na minha época, só tinha magistério e científico, então optei por cursar o magistério. Quando terminei o magistério, já prestei para a faculdade, e passei para Letras na UEG de Goianésia, iniciei e concluí o curso. Até então, não era bem o que eu queria, mas, por falta de oportunidade acabei cursando. Depois, eu fiz pedagogia, que era a minha vontade desde o magistério. Em 2022, teve o concurso da educação do município de Goianésia e eu passei e hoje estou aqui na Escola Municipal Lauro da Penha onde dou aula para a turma do 4º ano B, com 30 alunos, e assim estou muito satisfeita. Estou também na rede estadual trabalhando com crianças do ensino fundamental II.
<b>Clarisse</b>	Meu nome é Clarisse, nasci em Iporá, Goiás e tenho 51 anos. Eu sou do sexo feminino, sou casada, não tenho filhos, no início, por opção. Sou deficiente monocular, meu SID é H54.4 e H35.5. Eu me formei em História e pedagogia pela UEG A primeira vez que eu fui para uma sala de aula foi na alfabetização, foi traumático, foi bem antes da minha faculdade eu não tinha nenhuma experiência. Depois de me formar em História trabalhei como professora na UEG de Iporá, nas parceladas de Educação Física, parcelada de Pedagogia e História. Cursei a pós em África e Afro-Americana, pela UEG de Anápolis. Fiz o Mestrado em Educação na linha de Políticas Educacionais, Práticas Educativas e Inclusão na UFG de Catalão. Em 2022, fiz o concurso da educação de Goianésia, passei e fui chamada em 2023 para trabalhar na Escola Municipal Lauro da Penha na turma do 4º C, no turno vespertino que tem 29 alunos. Tenho aproximadamente 12 anos de educação no qual a grande maioria deles foi dedicado ao ensino superior, na UEG, onde também atuo.
<b>Tarsila</b>	Meu nome é Tarsila, tenho 47 anos, sou casada, sou filha de Aparecida Rosa Lelis, tenho dois filhos. Sou formada em História e Pedagogia, e pós-graduada em Psicopedagogia, tudo pela UEG. Minha primeira experiência na educação foi aos 18 anos, logo após eu terminar o magistério, trabalhei em uma creche, como monitora. Passei no concurso público da educação do município de Goianésia e fui chamada em 2000 para assumir a minha primeira turma, não foi bem assim uma série, eu trabalhei com o reforço, porque a gente dava reforço em todas as turmas, juntava tudo e a gente fazia uma sala de reforço. No outro ano, em 2001, aí eu já fui para a sala de aula mesmo, uma sala minha, comecei com o projeto aceleração. De lá para cá já trago uma bagagem de 23 anos atuando em sala de aula. Atualmente atuo na turma do quarto ano A, período matutino, composta por 34 alunos.

Fonte: Dados da Pesquisa.

#### Quadro 10-Perfil das docentes da pesquisa

Nome	Idade	Estado Civil	Filhos (as)	Formação acadêmica	Experiência na docência (anos)	Turma em que leciona em 2023/ N.º de alunos	Situação funcional
<b>Malala</b>	49	casada	03	Licenciatura em Letras e Pedagogia.	27 anos	2º ano C	Servidora

				Lato sensu em Administração Educacional e Língua Portuguesa		31 alunos	Efetiva
<b>Greta</b>	43	casada	02	Licenciatura em Pedagogia. Lato sensu em Psicopedagogia clínica e institucional	17 anos	5º ano A 34 alunos	Servidora Efetiva
<b>Cora</b>	41	casada	02	Licenciatura em Pedagogia. Lato sensu em Neuropedagogia	15 anos	3º ano A 32 alunos 3º Ano B 33 alunos	Servidora Efetiva (dois concursos)
<b>Atena</b>	46	Casada	01	Licenciatura em História e Pedagogia. Lato sensu em Gestão Escolar e Psicanálise educacional. Stricto sensu: Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias e Doutorado em Educação	25 anos	5º ano B 32 alunos	Servidora efetiva
<b>Ruth</b>	48	Casada	02	Licenciatura em Pedagogia. Lato sensu em Neuropedagogia.	12 anos	2º ano A 23 alunos	Servidora Efetiva
<b>Emília</b>	38	Casada	02	Licenciatura em História e Pedagogia. Lato sensu em Tecnologias na Educação e	12 anos	1º ano B 30 alunos	Servidora Efetiva

				Educação Especial Especializada.			
<b>Magda</b>	48	Casada	02	Licenciatura em Pedagogia. Lato sensu em Alfabetização e letramento e Psicopedagogia Educacional.	28 anos	2º ano B 24 alunos	Servidor a Efetiva
<b>Ana Maria</b>	40	Casada	Não tem filhos	Licenciatura em Pedagogia. Lato sensu em Metodologia do Ensino Fundamental e Psicopedagogia.	15 anos	1º ano A 31 alunos	Servidor a Efetiva
<b>Cecília</b>	43	Casada	02	Licenciatura em Letras e Pedagogia. Lato sensu em Psicopedagogia e Neuropedagogia.	20 anos	4º ano B 30 alunos	Servidor a Efetiva
<b>Clarisse</b>	51	Casada	Não tem filhos	Licenciatura em História e Pedagogia. Lato sensu em África e Afro-Americana. Stricto sensu: Mestrado em Educação- Políticas Educacionais, Práticas Educativas.	23 anos	4º ano C 30 alunos	Servidor a Efetiva
<b>Tarsila</b>	47	Casada	02	Licenciatura em História e Pedagogia. Lato sensu em Psicopedagogia.	24 anos	4º ano A 32 alunos	Servidor a Efetiva

Fonte: Dados da Pesquisa.

Ao delinear o perfil das docentes participantes da pesquisa, observamos que todas são mulheres, com idades entre 38 e 51 anos, casadas e a maioria com dois filhos, exceto duas que não têm filhos. A predominância de mulheres atuando com crianças do Ensino Fundamental I reflete uma realidade enraizada em estereótipos de gênero e expectativas sociais historicamente impostas sobre as profissões. Esta disparidade de gênero é preocupante, pois perpetua a ideia de que cuidar e educar são tarefas intrinsecamente femininas, desvalorizando o trabalho dos homens e contribuindo para a desigualdade de oportunidades profissionais.

No que diz respeito à experiência docente, a maioria das docentes demonstra uma considerável bagagem profissional, com experiências que variam entre 12 e 28 anos, denotando um profundo conhecimento e habilidades desenvolvidas ao longo do tempo. Todas as entrevistadas são funcionárias efetivas, sinalizando uma estabilidade na carreira e um compromisso de longo prazo com o ensino.

Um dado relevante é que, das onze docentes realizadas, apenas três não se veem obrigados a dobrar sua carga horária, evidenciando uma realidade na qual essas profissionais enfrentam uma sobrecarga significativa de trabalho. Com uma jornada semanal que chega a aproximadamente 60 horas, essa situação não apenas compromete o equilíbrio entre vida profissional e pessoal, mas também impede a possibilidade de um aprimoramento profissional adequado.

Além disso, nota-se que, dentre as onze docentes, apenas duas possuem pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, mestrado/doutorado, enquanto as demais, em sua maioria, têm formação ao nível *lato sensu*, obtida em instituições estaduais e privadas, por meio de cursos presenciais e semipresenciais. A maioria das participantes relatou que o município não investe em programas de formação continuada e não oferece licenças integrais para os professores terem a oportunidade de aprimorar e adquirir novos conhecimentos.

Nesse sentido, mesmo que haja interesse por parte das docentes em aprimorar sua formação, isso se torna uma tarefa árdua sem a possibilidade de licença integral, especialmente diante da exorbitante carga horária de trabalho. Essa situação é ainda mais complicada considerando que a maioria das participantes são casadas e têm filhos, o que dilui ainda mais o tempo disponível para dedicação à educação e ao próprio desenvolvimento profissional.

Este cenário evidencia a necessidade urgente de políticas que promovam o acesso a formações continuadas e o suporte adequado aos professores, considerando suas realidades pessoais e profissionais, para poderem contribuir de forma mais eficaz para a qualidade da educação oferecida.

Cabe ainda ressaltar que a formação das docentes está profundamente entrelaçada com a minha, tendo como ponto de partida a Universidade Estadual de Goiás (UEG). Esta instituição é fundamental para o desenvolvimento educacional não só do interior de Goiás, mas de todo o estado, desempenhando um papel crucial na preparação de profissionais capacitados e críticos.

Assim, tanto eu quanto as demais participantes desta pesquisa compartilhamos a experiência enriquecedora de ter nossa formação inicial sob a égide da UEG. Esse contexto acadêmico proporcionou-nos não apenas um alicerce sólido para nossas carreiras, mas também instigou um compromisso com a prática educativa de alta qualidade, fundamentada em uma perspectiva crítica e reflexiva. Esta formação comum nos permite trilhar caminhos profissionais robustos e profundamente engajados na transformação educacional que almejamos para o contexto no qual estamos inseridas.

#### **4.3.2 Compreensão das docentes acerca da criatividade**

A abordagem do conceito de criatividade pelas docentes do Ensino Fundamental I emerge como um elemento essencial para esta pesquisa. As narrativas dessas profissionais nos forneceram uma riqueza de perspectivas sobre como elas entendem a criatividade, moldadas por suas vivências e experiências na carreira educacional. Destacar essas percepções é relevante, pois nos permite compreender até que ponto elas se alinham com as definições e conceitos propostos por diversos autores até o momento.

Ao explorar as experiências e visões das docentes, ganhamos uma compreensão mais holística e contextualizada da criatividade no contexto educacional. Suas narrativas revelam não apenas como elas interpretam o termo, mas também como o aplicam em suas práticas pedagógicas diárias. Isso é essencial para identificar lacunas entre teoria e prática, além de fornecer insights valiosos para o desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficazes. A seguir apresentaremos no quadro 11 as concepções das educadoras acerca do conceito de criatividade.

**Quadro 11-**Concepções das docentes do Ensino Fundamental I acerca da criatividade

<b>DOCENTES</b>	<b>Concepção de criatividade</b>
<b>Malala</b>	Como professora, eu vejo que a criatividade é você conseguir trabalhar com o aluno de forma ampla, porque cada um deles tem a capacidade de aprender e ser criativo
<b>Greta</b>	Eu acho que ser criativo é você tentar fazer algo diferente que leve os alunos a aprenderem aquele conteúdo.
<b>Cora</b>	Eu entendo que a criatividade é um jeito que você encontra de passar algo que é igual de maneira diferente. Então, você encontra uma maneira diferente de passar aquele conteúdo pro aluno com foco na aprendizagem dele.
<b>Atena</b>	No meu ponto de vista a criatividade é um termo complexo da gente conceituar na prática, porque ser criativo compreende-se que é alguém que saia dos padrões que a gente está acostumado a ver. O professor criativo, eu penso que é aquele professor que utiliza de estratégias que promovam a criatividade do seu aluno. Então, não ser rotineiros, não usar da mesma estratégia todos os dias, usar das inteligências múltiplas que ele possui, para que ele possa também estimular as inteligências múltiplas do seu estudante
<b>Ruth</b>	Criatividade, para mim, é tentar fazer algo novo a partir daquilo que já se conhece, buscar e dar o seu melhor em relação a alguma coisa que a pessoa tem em mente e tenta fazer.
<b>Emília</b>	Eu penso que a criatividade em sala de aula é você procurar formas diferentes de ensinar, sempre buscar novas metodologias para atingir os alunos em seu aprendizado
<b>Magda</b>	Eu vejo a criatividade como uma forma que o professor tem de diversificar a metodologia de ensino, buscando inovações e isso se dá através de muita pesquisa e estudo do professor.
<b>Ana Maria</b>	Criatividade eu vejo como inovação. Você procurar alguma coisa diferente para chamar a atenção dos seus alunos, é copiar alguma coisa de alguém que deu certo, alguma coisa positiva, uma experiência. Então, criatividade é você criar algo novo, criar algo que vai modificar a sua prática
<b>Cecília</b>	Criatividade é você ir além daquela monotonia, é você criar algo novo. Sempre inovar. Levar o aluno a imaginar o mais concreto possível, fugindo do abstrato.
<b>Clarisse</b>	Eu penso que a criatividade é quando você está sempre inovando, mas não significa que você vai inventar algo novo. Você vai inovar as suas aulas. A criatividade para mim está sempre na busca de aulas diferentes, aulas diversificadas
<b>Tarsila</b>	Entendo que a criatividade é quando um professor elabora algo para chamar a atenção do aluno, algo para que ele possa produzir. Não aquilo assim, faça isso. Alguma coisa que ele faça, que seja útil para ele.

Fonte: Dados da Pesquisa.

As narrativas das docentes revelam uma variedade de interpretações sobre o conceito de criatividade, refletindo diferentes abordagens pedagógicas e experiências individuais. Ao analisar essas perspectivas à luz das ideias de Saturnino de la Torre e Paulo Freire, destacamos alguns pontos em comum e também diferentes as suas concepções.

Malala revela uma visão que enfatiza a capacidade de cada aluno de aprender e ser criativo, o que está alinhado com a ideia de Paulo Freire sobre a importância de

reconhecer a singularidade de cada estudante. Greta e Ruth destacam a ideia de buscar algo novo a partir do que já se conhece, refletindo a noção de Freire sobre a importância da curiosidade e da busca pelo conhecimento.

Cora, Emília, Magda, Ana Maria, Cecília, Clarisse e Tarsila enfatizam a importância de inovar nas práticas de ensino, buscando diferentes estratégias e metodologias para envolver os alunos. Esta abordagem ressoa com as ideias de Saturnino de la Torre, que enfatiza a necessidade de uma educação centrada no aluno e adaptada às suas necessidades e interesses. Atena, por sua vez, ressalta a importância de sair dos padrões habituais e promover a criatividade dos alunos, alinhando-se com a ênfase de Torre na importância da flexibilidade e adaptação na educação.

Ao confrontar essas narrativas com as ideias de Torre e Freire, podemos observar que há uma concordância significativa em relação à importância de reconhecer a individualidade dos alunos e promover práticas educacionais inovadoras e flexíveis. No entanto, algumas perspectivas podem contrastar em relação à ênfase na inovação contra a adaptação às necessidades dos alunos. Enquanto algumas docentes enfatizaram a importância de criar algo novo, outras destacaram a necessidade de adaptar as aulas conforme as características individuais dos estudantes.

Outrossim, algumas docentes apresentaram uma visão limitada sobre a criatividade, em que a definiram como apenas em fazer uma aula diferente, apontando uma interpretação superficial e restrita do conceito, acredito que isso se deu pela falta de conhecimento a respeito da criatividade na educação por falta de uma formação que aborde essa temática.

A criatividade, como defendida por Torre e Freire, vai muito além de apenas variar as atividades em sala de aula. Ela envolve a capacidade de estimular o pensamento crítico, promover a autonomia dos alunos, e criar um ambiente de aprendizado que incentive a experimentação, a inovação e a expressão individual.

Reduzir a criatividade a apenas mudar como as aulas são conduzidas negligencia sua verdadeira essência e seu potencial transformador na educação. Essa abordagem limitada pode resultar em práticas pedagógicas superficiais, que não alcançam todo o potencial de desenvolvimento dos alunos e não os preparam de maneira adequada para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Em suma, as narrativas das docentes revelam uma compreensão multifacetada e dinâmica da criatividade na educação, destacando a importância de uma abordagem flexível e centrada no aluno para promover o desenvolvimento pleno de cada indivíduo. Acreditamos ser fundamental que as docentes compreendam e promovam uma visão mais ampla e significativa da criatividade em sua prática docente, reconhecendo seu papel vital no processo de aprendizagem.

#### **4.3.3 Professores Criativos**

Segundo o VADECRIE (Torre, 2012), um professor criativo é reconhecido por uma série de características distintas que enriquecem o ambiente educacional. Essas qualidades abrangem não apenas um conhecimento profundo dos conteúdos ministrados, mas também habilidades práticas, uma postura atenciosa e uma presença inspiradora. Esses elementos fundamentais, conhecidos como os quatro pilares do professor criativo e transdisciplinar, são essenciais para o sucesso na sala de aula.

Dentre as diversas características que definem um professor criativo, destaca-se sua habilidade em valorizar o feedback em detrimento da crítica, sua capacidade de inspirar entusiasmo nos alunos e de introduzir inovações no processo de ensino. Além disso, ele é reconhecido por sua dedicação em promover a aprendizagem autônoma e sua flexibilidade para se adaptar às necessidades dos estudantes.

Outro aspecto crucial é seu vigoroso comprometimento com a originalidade e sua ampla gama de estratégias de ensino. Ele também possui a capacidade de estabelecer conexões emocionais com os alunos e de transmitir valores essenciais para o desenvolvimento pessoal e social.

Isto posto, realizamos uma compreensão/interpretação das narrativas das docentes, com ênfase em suas práticas pedagógicas. O objetivo foi identificar evidências de criatividade que nos permitissem avaliar se as professoras do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Lauro da Penha demonstram características que os definem como professores criativos. No quadro 12 é apresentado os indícios de criatividade encontrados nas narrativas das docentes.

**Quadro 12-Criatividade na prática pedagógica do Ensino Fundamental I-recorte**

DOCENTES	INDÍCIOS DE CRIATIVIDADE
<b>Malala</b>	Nas minhas aulas eu instigo os alunos a mostrarem as suas opiniões, as suas vontades, o que eles pensam daquilo, deixo eles se posicionarem diante dos assuntos que ocorrem na sala de aula e fora dela. E ao mesmo tempo eu tento fazer um paralelo dos conteúdos estudados com a vida real deles, para a vida pessoal, para a vida da família, social, dos amigos, em todo lugar que ele convive. A gente fala assim que é tipo formar a criança para a vida. Me sinto realizada em sala de aula, e é lá onde eu me sinto feliz.
<b>Greta</b>	Na maioria das aulas procuro desenvolver brincadeiras que envolvam os conteúdos, dar exemplos reais. Eu procuro desenvolver com eles aulas dialogadas, promovo situações concretas para que eles possam compreender os conteúdos ensinados, estímulo os alunos a questionar e buscar as respostas por meio das próprias alternativas dadas por eles.
<b>Cora</b>	Eu sempre procuro oferecer várias oportunidades para os alunos aprenderem os conteúdos, de forma que eu consiga atingir a todos, porque acredito que cada um deles aprende de uma forma e por isso eu procuro desenvolver a aprendizagem deles através de várias metodologias.
<b>Atena</b>	Na minha prática pedagógica procuro conhecer cada criança, quais as dificuldades que ele está encontrando. Eu gosto muito de sempre estar lembrando das várias habilidades que as crianças possuem, das várias inteligências que o ser humano possui, e eu tento trabalhar de forma diversa nesse sentido. Se eu percebo que algumas crianças estão tendo dificuldade na leitura, e eu sei que são crianças que gostam muito de futebol, então eu trago textos de futebol. Se eu vejo que é uma turma, como é o caso da turma que eu atuo no quinto ano, uma turma competitiva, eles gostam de competir, eles gostam de desafios, então eu tento trazer desafios pra sala de aula, e nesses desafios eu coloco os conteúdos que eu preciso que eles superem.
<b>Ruth</b>	Gosto de colocar meus alunos para pensarem, não dando respostas prontas, sempre peço a eles para resolver aquela situação do momento, tanto de atividade mesmo, ou um conflito que possa estar acontecendo no momento, na sala de aula. A gente faz muito a roda de conversa, deixo sentar em duplas ou grupos para realizarmos as atividades em sala. Sempre buscamos soluções para algum acontecimento que teve na hora do recreio que envolva nossa turma.
<b>Emília</b>	Eu sempre faço assim, se não deu certo uma metodologia, eu trabalho com outra, se eu percebo que o meu aluno aprende de forma diferente, eu tento fazer com que ele aprenda, utilizando o que estiver ao meu alcance. Eu gosto de trabalhar muita roda de conversa na sala, conversar com eles. O diálogo deles comigo na sala é bem livre. Eu gosto disso. Gosto também de trazer atividades que eles possam questionar. Aí eu falo, é assim? Mas será? Então, assim, são com perguntas para eles responderem. E, tipo, eu gosto de desenvolver a autonomia durante a realização das atividades, colocar eles para pensar se realmente aquela resposta está certa, ou se é errada.
<b>Magda</b>	Sempre me preocupo em buscar as melhores maneiras de se abordar os assuntos dentro da minha sala de aula, para que as crianças consigam aprender. Em minha prática em sala de aula sempre busco o conhecimento prévio, o que meu aluno sabe, o que ele precisa aprender para que o meu objetivo, a minha meta, sejam alcançados. Não trabalho com metas a longo prazo. Trabalho com metas mais curtas. Tudo aquilo que for possível fazer para que o aluno aprenda, eu procuro fazer.
<b>Ana Maria</b>	. Busco promover momentos que eles vão fazer atividades sozinhos, que eles vão desenvolver algo, por exemplo, produção de texto, isso é uma parte que eles vão desenvolver a criatividade deles. Uma frase, por exemplo, no caso do primeiro ano, que é uma produção de texto, uma frase, um desenho, um relato sobre o dia

	deles. Sempre procuro algo diferente para chamar a atenção dos meus alunos, para que eles gostem das aulas e principalmente da leitura.
<b>Cecília</b>	Procuro demonstrar para meus alunos que os conteúdos que eles aprendem na escola serão utilizados na vida deles em algum momento. Costumo trabalhar em matemática, situações concretas para que possam compreender o porquê do que estão estudando. Em português, estimo diariamente a leitura, a interpretação, a escrita, o saber argumentar bem e mostro para eles exemplos de superação para que eles se sintam motivados a vencerem as dificuldades que enfrentam, procuro dizer sempre aos alunos que todos são capazes. Desenvolvo a autonomia na sala de aula, crio situações intencionais para que eles possam expor suas opiniões. Realizamos debates, sobre vários assuntos ligados aos conteúdos e também a realidade deles. Procura trabalhar com eles valores, como responsabilidade, respeito ao próximo e tolerância.
<b>Clarisse</b>	Porque a aula pode ser expositiva, mas você pode trazer algo diferente para aquela aula. Tem dia que eu não me sinto realizada com a aula. Só que aí eu não fico com aquilo lá, lamentando. Eu pego a aula, eu a melho, eu fico refletindo sobre ela, eu faço, como diz, Pimenta, uma ação, reflexão, uma ação. E no outro dia eu digo aos alunos que precisamos rever alguns pontos que eu não fiquei satisfeita e que às vezes eu percebi que determinado aluno não compreendeu também.
<b>Tarsila</b>	Sempre eu trabalho na sala em duplas, em grupos, aí eu coloco uma temática para cada dupla, para cada grupo, para que eles possam discutir sobre o assunto e, às vezes, procurar até soluções para aquele determinado problema, dando ali a sua opinião, sua crítica. Então, depois, jogo no grupão, falando, discutindo, tipo uma roda de discussão, em grupo ou, às vezes, em dupla, porque eles vão colocar o que pensam em cima daquilo e, com aquilo, eles vão desenvolver o um senso crítico.

Fonte: Dados da Pesquisa.

A partir das narrativas das docentes do Ensino Fundamental I, foi possível identificar indícios de criatividade em suas práticas pedagógicas, baseados nos indicadores de um professor criativo adotados pelo VADECRIE (Torre, 2012). Malala, por exemplo, destaca a importância de permitir que os alunos expressem suas opiniões e relacionem os conteúdos com suas vidas reais, demonstrando uma preocupação em formar alunos para a vida além da escola.

Greta promove a interação dos alunos com os conteúdos através de brincadeiras e exemplos concretos, incentivando a participação ativa e o questionamento. Atena demonstra flexibilidade ao adaptar sua abordagem conforme as necessidades e interesses individuais dos alunos, reconhecendo e explorando suas diversas habilidades e inteligências.

Ruth incentiva a reflexão e a resolução de problemas através de atividades em grupo e da roda de conversa, estimulando a colaboração e o pensamento crítico. Emília demonstra adaptabilidade ao buscar diferentes metodologias para garantir a compreensão dos alunos e promover a autonomia durante as atividades.

Magda enfatiza a importância de conhecer o conhecimento prévio dos alunos e estabelecer metas curtas para alcançar os objetivos de aprendizagem. Ana Maria promove a criatividade dos alunos através de atividades individuais e diversas, incentivando a autonomia e o gosto pela leitura.

Cecília trabalha de forma contextualizada, buscando tornar os conteúdos relevantes para a vida dos alunos e promovendo valores como responsabilidade e respeito. Clarisse destaca sua reflexão constante sobre suas práticas e sua disposição para melhorá-las, demonstrando um compromisso com a melhoria contínua.

Tarsila promove a discussão e o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos através de atividades em duplas e grupos, estimulando o debate e a análise de diferentes perspectivas. Segundo as perspectivas de Torre (2012) e Freire (2002), as docentes reconhecem que a educação vai além da mera transmissão de conhecimento. Freire destaca a necessidade de conectar os conteúdos com a realidade dos alunos, incentivando a criatividade para conferir significado às experiências de aprendizagem.

Desta forma, as docentes priorizam a formação de indivíduos capazes de enfrentar desafios em um mundo dinâmico. Isso envolve o cultivo de habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade. As docentes também demonstram preocupação em estimular a participação ativa dos alunos, promover a conexão dos conteúdos com a vida real e diversificar as metodologias de ensino.

Elas também valorizam o diálogo, a autonomia dos alunos e seu potencial de criticidade. Essas são práticas alinhadas com as ideias de Freire sobre uma educação libertadora, que busca a formação integral dos alunos e os prepara para a vida em sociedade. Outrossim, a ênfase de Torre na ética e na responsabilidade social na educação é igualmente abraçada pelas docentes. Elas não apenas se esforçam para construir conhecimentos, mas também para cultivar cidadãos éticos e conscientes, preparados para contribuir positivamente para suas comunidades.

Além disso, as docentes adotam a flexibilidade e a adaptabilidade preconizadas por Torre em suas práticas pedagógicas. Elas reconhecem que não existe uma abordagem única que atenda a todos os alunos e, portanto, ajustam suas metodologias de ensino para atender às necessidades individuais e ao contexto da sala de aula.

Portanto, acreditamos que as docentes evidenciaram em sua prática pedagógica, uma sincronia com os critérios de um professor criativo, conforme

delineados pelo VADECRIE. Elas não apenas valorizam, mas também cultivam aulas que estabelecem vínculos entre os conteúdos abordados e a vivência cotidiana dos alunos, fomentando o desenvolvimento do pensamento crítico e a internalização de valores fundamentais, como respeito, responsabilidade e tolerância.

Entretanto, as narrativas das docentes carecem de uma abordagem mais acentuada no que se refere aos aspectos emocionais e sensoriais da aprendizagem e ao desenvolvimento de uma prática mais reflexiva, como mencionado por uma das docentes. Isso envolveria não apenas a avaliação contínua das atividades realizadas, mas também a disposição para revisar e aprimorar constantemente as estratégias de ensino, considerando o feedback dos alunos e os resultados alcançados.

#### 4.3.4 Visão transdisciplinar e transformadora

O VADECRIE (Torre, 2012) destaca elementos que caracterizam uma Visão Transdisciplinar e Transformadora. Esses elementos envolvem a vivência, execução e expressão da transdisciplinaridade por meio de comportamentos, posturas, valores e conhecimentos. Esta abordagem incorpora uma mescla de perspectivas, levando em consideração a diversidade de saberes e o contexto das práticas educativas.

Nas instituições que adotam essa visão, há um foco no desenvolvimento humano, na ampliação da consciência e na integração de saberes. Isso estimula o pensamento complexo e uma formação docente que transcende os limites tradicionais das disciplinas. Além disso, valorizam-se processos educativos marcados pela crítica, criatividade, emergência, diálogo, inclusão e auto-organização.

O quadro 13 demonstra a visão das docentes em relação à transdisciplinaridade, envolvendo sua conceituação e aplicação. Este aspecto ressalta como a transdisciplinaridade é percebida e implementada no ambiente educativo, refletindo a importância dada a uma educação integrativa e holística.

#### Quadro 13-Perspectiva integradora– recorte

DOCENTES	Transdisciplinaridade
<b>Malala</b>	Apesar de nunca ter participado de uma formação de professores com essa temática, entendo que a trans seria você envolver as disciplinas para fluir um conhecimento para a vida. Sempre procuro envolver as disciplinas, por exemplo, uma história que eu conto, que eu trabalho em língua portuguesa, às vezes ela fala de meio ambiente, às vezes ela fala da vida social, às vezes ela fala do ser humano, do mundo, então eu faço essa relação para que as crianças consigam dar sentido no que estão aprendendo em sala de aula.

<b>Greta</b>	<p>Não sei se seria essa definição, mas acho que a transdisciplinaridade é tentar não ficar só aqui, mas pegar esse conteúdo e levar para fora, para a vida do aluno, para o aluno ver a importância dos conteúdos estudados. Não me lembro do município proporcionar uma formação nesse sentido. Tento não ficar em conteúdos isolados, sempre que possível tento pegar os conteúdos de várias disciplinas juntas e levar para a vida do aluno, para o aluno ver a importância dos conteúdos estudados, que não fica só aqui dentro da sala de aula, mas que esses conteúdos saem também. Eles vão utilizar muita coisa na própria vivência deles, trazer o que eles sabem de casa para a sala de aula. Sou bem flexível em minhas aulas, pois sempre surgem assuntos do dia a dia deles ou algo que está acontecendo na atualidade, então procuro também dar essa abertura para meus alunos.</p>
<b>Cora</b>	<p>A transdisciplinaridade, eu entendo assim, o conteúdo que vai além de todas as disciplinas. Nunca participei de uma formação que falasse da trans. Quando vou trabalhar os conteúdos busco ir além deles, para atingir os alunos em sua vida pessoal e social, principalmente para fazê-los pensarem que eles têm um papel na sociedade. Eu foco muito em questões éticas e ambientais, tento trabalhar sempre as relações pessoais, pois há muito conflitos entre eles. Gosto de trabalhar temas que perpassam várias disciplinas ao mesmo tempo e sempre fazendo a ligação com as vivências deles.</p>
<b>Atena</b>	<p>Eu não tenho lembrança da rede municipal ter ofertado algum curso que trabalhe especificamente a transdisciplinaridade. Mas eu entendo a transdisciplinaridade como alguma coisa que vai muito além das disciplinas. Eu acredito que seja algo que ainda está por vir na prática, porque ela transcende tudo isso que a gente faz hoje. Então para acontecer a transdisciplinaridade precisa mudar o sistema educacional, e hoje o sistema educacional ele é disciplinar. Gosto de planejar aulas que conectem várias disciplinas e que possa transcender os conteúdos ministrados, para que isso seja possível trabalho com temáticas atuais e emergentes. Procuro dar oportunidade aos meus alunos para que eles falem de suas emoções, incentivo o autocuidado e sempre busco atividades que irão desenvolver valores, a consciência ambiental, o saber posicionar-se, a solucionar problemas com tolerância e respeito.</p>
<b>Ruth</b>	<p>Acredito que a transdisciplinaridade pode ser mais de duas disciplinas junto. Dali, três, quatro, alguma coisa relacionada a isso. Nunca tive uma formação nesse sentido. Quando eu vou explicar algum conteúdo para eles, tento vincular com a vida deles e quando é possível trabalhar outras disciplinas na mesma aula, gosto de fazer essa interação. Por exemplo, fizemos uma atividade de produzir espetinhos de frutas, aqui trabalhamos alimentação saudável, gráficos da quantidade de frutas que eles levaram, o gênero textual receita, leitura e escrita, a preservação ambiental. As crianças aprendem quando elas vêm sentido e fazem parte do processo.</p>
<b>Emília</b>	<p>O termo transdisciplinaridade eu não conheço, mas eu acredito que ele seja muito perto de quando a gente vai trabalhar interdisciplinaridade, é trabalhar a criança como um todo, desenvolver ela por completo. Durante o período que estou na educação o município nunca ofereceu uma formação com essa abordagem. Trabalho bastante com projetos e acredito que por meio deles é a melhor maneira de unir as várias disciplinas para que os alunos aprendam. Um exemplo foi um projeto que trabalhamos vários conteúdos por meio de várias vivências. Trabalhamos a plantação de girassol, o seu ciclo, seu papel na sociedade, o porquê que ele gira em torno do sol, trabalhamos a resiliência, os sentimentos dos alunos. Envolvemos matemática, português, ciências da natureza, as famílias, que vieram para a escola participar de uma oficina de pintura com as crianças e para ensinar elas a plantar. Então, tudo isso o aluno vai levar para vida dele.</p>

<b>Magda</b>	Entendo que a transdisciplinaridade é o transitar pelos conteúdos e pelas disciplinas englobando vários conhecimentos. Eu julgo essa metodologia muito importante porque é chegada uma hora em que precisa parar com essa questão de agora é a hora de matemática. Lógico, nós temos os eixos temáticos, eles precisam ter os componentes curriculares, porém, você trabalhando, transitando entre os conteúdos, não perder aquela oportunidade de abordar um assunto, você pode ampliar o conhecimento dos alunos. Trabalhei sobre o trânsito com minha turma, introduzi as figuras geométricas, abordei a letra maiúscula, letra minúscula, a leitura e interpretação sobre os perigos no trânsito, a importância de seguir as regras, o respeito, a tolerância e ética.
<b>Ana Maria</b>	Sobre a transdisciplinaridade não consigo conceituar agora, creio que precisamos de uma formação que trabalhe isso, pois nunca participei de nenhuma. Nas minhas aulas busco a interação dos alunos com o cotidiano deles. Um exemplo disso foi uma atividade que realizamos que fala sobre a rua onde eles moram, o que é que eles gostam na rua, o que é que precisa melhorar, como eles podem ajudar a cuidar, trabalhamos a localização, a quantidade e os tipos de árvores, produzimos frase de conscientização e cuidados com o bairro, o nome da rua, a história do bairro. Assim os alunos participaram bastante e cada um pode participar contanto um pouco de si.
<b>Cecília</b>	A transdisciplinaridade no meu modo de pensar é linkar um determinado conteúdo com várias disciplinas em uma única aula. Sinceramente não lembro de ter formação continuada nessa área. Eu tento trabalhar os conteúdos e aos mesmos tempos envolver as questões éticas, tento levar todos esses conteúdos de forma interdisciplinar e ir além, ir para questões sociais e também pessoais, gosto de trabalhar a conscientização deles em relação aos vários temas atuais, não julgando se é certo ou errado, mas sim respeitando. Tento passar isso para meus alunos.
<b>Clarisse</b>	Apreendi sobre a abordagem transdisciplinar na minha primeira pós-graduação. Entendo que é você trazer elementos, conteúdos de várias disciplinas ou de outros contextos para o contexto da sala de aula e dos alunos e sempre relacioná-los para que a conexão entre os saberes aconteça. É trabalhar com a diversidade, inclusão e promover a equidade no ambiente escolar. Por exemplo, em uma aula trabalhei o tema etnia que envolvia a disciplina de história, inclui no meu planejamento também as disciplinas de geografia, ciências português e matemática. Consegui vincular tudo em uma aula só e foi maravilhoso porque os alunos conseguiram aprender de maneira integral, sob a perspectiva de cada disciplina e ainda relacionaram com a sua própria história de vida.
<b>Tarsila</b>	Infelizmente não tenho conhecimento do termo transdisciplinaridade, a Secretária da Educação nunca promoveu uma formação com esse tema. Sempre quando eu estou trabalhando, eu faço uma interconexão entre as disciplinas, desde que, às vezes, o conteúdo dá para ser trabalhado. Realizamos um projeto chamado Agrinho, que envolveu todas as disciplinas e foi muito além disso, foi trabalhado o empreendedorismo, a responsabilidade social, o meio ambiente, a sustentabilidade, a preservação ambiental, os valores humanos, a aproximação da família e a escola, o protagonismo e a autonomia dos alunos. E o conhecimento adquirido por meio dessas atividades ultrapassou as disciplinas pois eles puderam fazer ligações com a própria realidade.

Fonte: Dados da Pesquisa.

A partir das narrativas das docentes, percebemos que elas evidenciam o compromisso com a formação integral dos alunos em todos os aspectos, do físico ao

mental. Esta abordagem reflete uma preocupação genuína com o desenvolvimento holístico dos alunos. Além disso, fica evidente o esforço das docentes para aumentar a consciência pessoal, ambiental e social dos alunos, com um foco nos valores morais e éticos, enfatizando a importância de uma consciência mais ampla e interligada.

A ética é um fio condutor presente nas mais diversas ações e relações humanas, enfatizada não apenas na esfera relacional, mas também na esfera ecológica e transcendente. Isso demonstra um compromisso com o envolvimento interdisciplinar e ético em múltiplas dimensões. Integrar e complementar conhecimentos é uma tarefa comum das docentes, que muitas mencionaram a importância de combinar o conhecimento disciplinar com abordagens relacionais e partilhadas, retratando o intuito de proporcionar uma educação mais inclusiva e conectada.

As docentes, em suas narrativas, revelam compreender, em diferentes graus, a importância do pensamento complexo e da formação docente transdisciplinar, embora suas percepções variem quanto a esses conceitos. Em relação ao "Pensamento Complexo", algumas docentes parecem reconhecer a necessidade de estimular visões complexas da realidade e evitar polarizações, destacando a importância de relacionar conteúdos para que os alunos compreendam como diferentes áreas do conhecimento se interconectam.

Contudo, as docentes não mencionam diretamente o "Pensamento Complexo", mas, por meio do desvelamento de suas subjetividades, algumas características da complexidade emergiram e se entrelaçaram com suas narrativas e práticas pedagógicas, mostrando uma integração tácita desse conceito em suas atividades docentes.

No que diz respeito à "Formação Docente Transdisciplinar", a maioria das docentes não tem uma compreensão clara do termo. Algumas delas associam a transdisciplinaridade com a interdisciplinaridade, onde várias disciplinas são abordadas em conjunto. Poucas relatam experiências de formação na área. No entanto, uma professora destaca a importância da transdisciplinaridade em sua prática, enfatizando a conexão entre diferentes saberes, a diversidade, a inclusão e a promoção da equidade.

Entendemos, que há uma necessidade de formação continuada para promover uma compreensão mais sólida desses conceitos e incorporá-los de maneira mais consistente em suas práticas pedagógicas. Isso aponta para um esforço significativo

em direção a uma educação mais abrangente e integradora, no entanto, também ressalta a necessidade de aprimorar a ênfase em certos aspectos fundamentais da abordagem transdisciplinar e complexa.

#### 4.3.5 Metodologia e estratégias inovadoras

Consoante o VADECRIE (Torre, 2012), o indicador de Metodologia e Estratégias Inovadoras destaca que um professor deve adotar processos de ensino e aprendizagem que sejam flexíveis, imaginativos, variados e adaptados aos objetivos propostos. Assim, esses processos devem ser dinâmicos, centrados nos alunos como agentes ativos de sua própria aprendizagem.

Além disso, o VADECRIE destaca a importância de práticas educativas que sejam impactantes, estimulando a reflexão e a participação ativa dos educandos. É fundamental que tais práticas sejam também criativas e inovadoras, buscando continuamente novas formas de abordar os conteúdos. Isso implica a utilização de uma ampla gama de recursos, sejam eles tecnológicos, humanos, analógicos ou virtuais, com o intuito de enriquecer a experiência educativa.

No quadro 14, encontramos o recorte das narrativas das docentes sobre as metodologias, estratégias e recursos que elas empregam em suas práticas pedagógicas. Esses relatos oferecem insights valiosos sobre como as educadoras aplicam na prática os conceitos discutidos teoricamente, adaptando-os ao contexto e às necessidades específicas de seus educandos.

**Quadro 14-**Metodologias, estratégias e recursos utilizados pelas docentes do Ensino Fundamental I

DOCENTES	Metodologias, estratégias e recursos
<b>Malala</b>	Além dos livros didáticos que atualmente trazem muita abertura para haver uma aula dialogada onde os alunos possam participar mais, trabalho também com atividades impressas, com conteúdos elaborados por mim, para que eu possa atingir eficazmente meus alunos, gosto de utilizar vídeos para que possam visualizar o conteúdo de uma outra maneira, depois parto para as discussões por meio da oralidade. Desenvolvemos vários projetos ao longo do ano para promover o desenvolvimento integral dos alunos. Temos um projeto chamado AlfaMAIS, em que trabalhamos por meio de várias vivências do dia a dia relacionadas aos conteúdos estudados, que são sugeridas no livro Leia. Frequentemente faço com eles roda de conversa para dialogarmos sobre as temáticas abordadas nesse projeto e realizamos várias atividades práticas em sala de aula para dar significado ao que estudaram, como por exemplo, fizemos espetinho de frutas para trabalharmos o conteúdo sobre alimentação saudável, foram feitas pesquisas

	<p>sobre o valor nutricional das frutas que foram utilizadas e seus benefícios para a saúde, calculamos aproximadamente o valor do que foi gasto para produzir cada espetinho de frutas. Fizemos também uma lojinha de brinquedos para que os alunos simulassem a compra e a venda de produtos e se familiarizassem com o sistema monetário brasileiro. Gosto também de trabalhar com a turma dividida em grupos ou duplas para que os alunos possam resolver as atividades e buscar as respostas a partir de seus posicionamentos.</p>
<b>Greta</b>	<p>A gente utiliza atividades do dia-a-dia, que são as atividades xerocadas para complementar os conteúdos a serem trabalhados, a gente usa o livro do aluno, a gente usa o quadro digital, palestrantes que às vezes a gente convida para falar de algum determinado tema. A gente utiliza também as aulas no laboratório de informática. A escola tem internet nas salas, mas não é todos os dias que conseguimos ter acesso a ela, depende muito do uso dos demais funcionários. A escola também investiu com recursos próprios na plataforma do Saeb para que os professores de 5º ano tivessem um leque maior para trabalhar os mais variados conteúdos de diferentes formas a fim de atingir uma aprendizagem mais completa para os alunos. Esses dias eu coloquei algumas aulas para eles terem a oportunidade de escutar a opinião de outro professor também, para acrescentar alguma coisa à fala que a gente fala. Eu procuro dentro de uma atividade, ler com a entonação diferente, brincar com a atividade, dar exemplos de situações reais, colocando os próprios alunos, sabe? Para ver se quebra um pouco e fica mais criativo um pouco. A gente não tem muitos recursos financeiros, né? Assim, material mesmo. E, às vezes, tem alguma coisa boa que a gente pode até construir, mas, às vezes, a gente também não tem tempo. Apesar desses desafios acredito que mesmo sem tantos recursos materiais podemos fazer de uma aula expositiva e simples se tornar criativa, penso que para isso devemos envolver os alunos para que eles possam participar e serem protagonistas, é o que eu tento fazer sempre.</p>
<b>Cora</b>	<p>Em minhas aulas gosto de oferecer várias maneiras dos alunos aprenderem um conteúdo, por exemplo, música, jogos, brincadeiras, esquemas, atividades em grupos, seminários, pra eles aprenderem a se expressarem. Se eu não atingir toda a turma com aquela metodologia, eu vou usar aquele conteúdo com outra metodologia, né? Com outra coisa, com outra oportunidade, com outra aula que estimule o aluno a pensar mais, a participar mais, entendeu? De maneira que eu vou alcançando os alunos. Trouxe hoje a divisão, mas desse jeito não deu certo. Tem alunos que ainda não corresponderam. Então, traz de outra maneira, né? Um material móvel, né? Uma brincadeira, um jogo interativo. Com aulas preparadas no laboratório de informática, né? Os data show, aula digital, né? Que eles gostam muito. Então, às vezes até num filme, num desenho, eles aprendem aquilo. Os vídeos interativos que estão disponíveis são recursos muito bons, né? E a internet oferece muito isso. Temos que ver que a internet também está aí para ajudar a gente na sala de aula. Nossa escola oferece os recursos que citei, por isso fica bem mais fácil estimular os alunos utilizando também a tecnologia a nosso favor.</p>
<b>Atena</b>	<p>Temos aqui na escola um laboratório de informática que dá um suporte mesmo tendo alguns computadores que não funcionam, então a gente tem aulas uma vez na semana nesse espaço, a gente prepara as aulas nesse espaço, e aí eu consigo estar trabalhando um pouco nesse sentido, trazendo as tecnologias pra sanar alguns desafios que as crianças possuem. Mas também na sala de aula que eu estou tem um projetor, e a gente tem acesso à internet, e a gente trabalha algum quiz. Hoje mesmo a gente trabalhou um quiz de português, pra poder colocar as crianças motivadas. Eu gosto muito de colocar os quiz, que são jogos eletrônicos da internet que a gente projeta no quadro, e aí ali tem perguntas de matemática, de português, de geografia, a gente divide a turma em grupos, ou às vezes até em duas equipes, pra poder fazer essas competições. Eu trabalho também em grupo, na área externa do colégio, da escola, e também dentro da sala de aula. Nesses grupos, eu sempre solicito o auxílio de uma professora, ou da coordenação, ou de alguma estagiária que a escola possui, como as do PIBID, pra poder monitorar</p>

	<p>durante as atividades em grupo. Tem também a questão de atividades individualizadas, né? Então, a gente utiliza mesmo simulados com frequência, pra criança poder resolver, e após esses simulados, a gente também faz a correção, pra eles verem quais os pontos que precisam ainda ser resolvidos, que ainda tem dúvida, além de aulas expositivas, de vídeos que a gente coloca na sala de aula pra eles assistirem, e tá compreendendo com mais clareza. Então, recentemente a gente trabalhou sobre as constelações, e aí eu trouxe um vídeo pra eles observarem como são formadas as constelações. Então, é mais ou menos nesse sentido. Também já trouxe jogos, jogos de tabuleiro, pra que eles pudessem também desenvolver o raciocínio lógico-matemático, e também já trouxe algumas questões das Olimpíadas, de matemática, Olimpíadas sem fronteira, né? Pra eles poderem também fazer os desafios. Tento em minha prática variar os recursos e a metodologia sempre em busca de atingir o aluno como um todo.</p>
<b>Ruth</b>	<p>Os recursos que eu mais utilizo são as atividades impressas, a lousa, livro didático, livros da biblioteca, usamos também data show, televisão, aparelho de som, celular também, a internet que considero fundamental para nosso trabalho, não tem o mesmo sinal em todas as salas, e muitas vezes não conseguimos ter acesso. Eu procuro atender de forma geral a todos, e aquela forma específica naqueles alunos que tem mais dificuldade, está mais próximo dele, está fazendo uma atividade diferenciada, mandando atividade diferenciada para casa, pedindo o apoio dos pais. Gosto de pedir que os alunos realizem atividades de pesquisa para apresentar em sala de aula, atividades que envolvam a participação da família, atividades em que eles possam construir o próprio conhecimento como maquetes, poemas, atividades artísticas.</p>
<b>Emília</b>	<p>Eu utilizo várias estratégias. Leitura individual, leitura coletiva, atividade diferenciadas, por exemplo, um jogo, uma brincadeira, atividade no quadro. Então são utilizadas várias estratégias para tentar atingir positivamente os alunos para que eles se desenvolvam de maneira completa. Para a gente ter o todo, né? Mas para a gente ter o todo, a gente precisa trabalhar a particularidade também de cada um. Entendo que uma aula criativa pode ser uma aula bem simples, mas eu acho que ela precisa chamar a atenção do aluno. Porque, às vezes, a gente prepara uma aula toda elaborada, mas eu não trabalhei o meu público, eu não puxei para a minha sala. Não é o que o meu público precisa. Eu preciso focar na sala, na particularidade da sala. Qual aula que eu vou trabalhar na minha sala é que eu vou ter um desenvolvimento melhor. Não é você pegar uma aula que acha que é criativa em algum lugar e colocar lá na sua sala e ver que vai dar certo. Não, você tem que adaptar ela na sua sala. Os recursos, às vezes, a gente dá uma aula simples e ela atingiu o objetivo que a gente tinha. Não precisa ser só com recursos diferentes, não. Tecnologia, nem sempre tudo isso vai chamar a atenção. Mas, às vezes, uma questão, você trabalhar uma roda de conversa com seus alunos, ela é criativa e você desenvolve mais do que, às vezes, usar outros recursos. O livro também, ele traz essas atividades voltadas para a vivência da criança. Além do conteúdo, é a vivência da criança. Como que ela vai ser cidadão? O que eu vou trabalhar para ele? Então, a gente tem muito livro didático que traz isso. Tem o Projeto Leia, a gente fez o Projeto Agrinho. A gente tem muitos passeios na escola que ensinam como eles vão se comportar em sociedade. Como que eles podem ir para um lugar e aprender a se portar naquele lugar. É esse o desenvolvimento integral deles. É conversa também, explicando como que acontece. É trabalhando conteúdos voltados para a vivência deles, no dia a dia deles, para eles compreenderem.</p>
<b>Magda</b>	<p>Primeiro tem que se ter conhecimento do que fazer, fazer o conhecimento prévio. O que meu aluno sabe? O que ele precisa aprender para que o meu objetivo, a minha meta, seja alcançado? Não trabalho com metas a longo prazo. Trabalho com metas mais curtas. Fazer mapeamento do que o aluno já sabe. Tudo aquilo que for possível fazer para que o aluno aprenda, eu procuro fazer. Isso exige</p>

	<p>tempo, confecção de material e, sobretudo, o trabalho em dupla. O trabalho, a criança trabalhar uma com a outra, porque a possibilidade de aprender a linguagem da criança uma para a outra é muito mais tranquila. Então, eu gosto de fazer com que as crianças desenvolvam atividades em que os níveis de aprendizagem de um sejam parecidos com o outro. Porque eu acho que isso facilita a aprendizagem. Primeiro, eu preciso ter muito claro o que eu quero ensinar. Segundo, através de brincadeiras, através de leitura, jogos. Por exemplo, o que é que eu posso... Vamos trabalhar, por exemplo, composição e decomposição. O uso do material dourado. Não adianta ter uma caixa de material dourado ou de um QVL se ele fica guardado dentro do meu armário. Ele precisa ser manipulado, ele precisa ser manuseado. Então, tudo aquilo que favorecer a aprendizagem, eu vou fazer. E isso eu acho que é um ato criativo, você ter a disponibilidade em procurar formas com que a criança possa aprender. Lógico, o que nós mais usamos é a oralidade. Depois da oralidade, realmente precisa ter a questão do manuseio, do manipular. Os recursos físicos são importantes, mas não é o mais importante. O mais importante que eu acho é o professor saber desenvolver a aula, porque surgem os imprevistos. E aí a sua aula vai parar? Não. Então, o professor trabalhar com o que ele tem dentro da sala de aula, cartazes, a questão de uma linguagem clara. O mais importante é o professor aproximar do aluno uma linguagem que realmente favoreça a compreensão do que é aquilo.</p>
<p><b>Ana Maria</b></p>	<p>No caso do primeiro ano, eu leio bastante com eles, eu coloco eles para lerem, agora que eles já estão desenvolvendo a leitura, já eles leem sozinhos, eu faço uma leitura coletiva, faço uma leitura individual no quadro, eu coloco o texto no quadro, a palavra no quadro, peço para eles irem lendo, trabalho bastante atividade xerocada, trabalho com o data show, aulas no laboratório de informática, onde os alunos sentam em duplas ou trios porque nem todas os computadores estão funcionando, muita música, a internet que nos ajuda bastante a variar as metodologias nos oferecendo uma gama de ideias. Promovo momentos em que eles fazem atividades sozinhos, que eles vão desenvolver alguma coisa, que eles vão criar alguma coisa, por exemplo, produção de texto, isso é uma parte que eles vão desenvolver a criatividade deles. Uma frase, por exemplo, no caso do primeiro ano, que é uma produção de texto, uma frase, um desenho, um relato sobre o dia deles. Trabalhamos também projetos que conscientizam os alunos a respeito da dengue, da preservação do meio ambiente, no caso foi o Programa Agrinho e a visitação no viveiro da prefeitura municipal, o livro LEIA do projeto AlfaMais, que permite o posicionamento dos alunos sobre vários temas por meio de vivências concretas dos próprios alunos. Procuo em minha sala de aula mecanismos para que meus alunos possam se desenvolver nas mais variadas esferas, não somente na parte dos conteúdos, mas principalmente como pessoas.</p>
<p><b>Cecília</b></p>	<p>Gosto de trabalhar com os alunos situações concretas, que eles possam participar a partir do ponto de vista deles sobre os mais variados temas trabalhados em sala de aula, partindo das suas experiências, porque aí eles se sentem parte do processo de aprendizagem e que sua fala é importante para a turma, aumentando a autoestima deles. Utilizo também vários jogos e brincadeiras, gosto da ludicidade, acredito que por meio do lúdico a aprendizagem flui melhor. Temos na escola uma biblioteca, projetos de leitura e outros que levam os alunos a refletirem sobre algumas temáticas como a dengue, o meio ambiente, o bullying, a violência contra a mulher, o trânsito, sobre a história de nossa cidade. Temos também data shows, internet nas salas e o laboratório de informática, onde acontecem aulas com uso de computadores para trabalharmos os conteúdos da forma que julgarmos melhor, onde os alunos sentam em duplas ou trios, pois não temos computadores suficientes para todos. Tento chamar a atenção dos alunos com os recursos disponíveis, despertar o interesse deles, instigar eles a participar das aulas, a serem críticos, a ter autonomia, a pesquisarem aquilo que se não sabe antes de emitir um comentário. Mesmo quando não utilizo recurso material nenhum também</p>

	<p>consigo desenvolver aulas com as características que falei. Os recursos materiais, a tecnologia ajuda, mas a gente não pode ficar só preso a eles, né?</p>
<p><b>Clarisse</b></p>	<p>Eu utilizo o livro didático, mas esse recurso não é o principal, mas um direcionador, não fico presa a ele, por ser muito resumido, muito pobre. Eu utilizo muitos recursos, trabalho com atividades lúdicas. Gosto muito de trabalhar com data show, com eles, porque às vezes também gosto de pegar vídeos com o mesmo assunto que eu já trabalhei, primeiro eu trabalho o assunto, depois eu trago os vídeos para eles assistirem. Por quê? Para aqueles que não compreenderam, para ter uma outra forma de um para o outro professor lá ensinando e tal. E aí, volto para tirar as dúvidas. Música também, a gente trabalha muito com música em sala de aula. Os meninos gostam muito de bingo, gostam demais. É uma estratégia que atinge a todos na matemática. Então, aqui na escola, no Lauro da Penha, a gente tem a oportunidade de trabalhar com os meninos no laboratório de informática. Então, assim, temos o dia fixo, que o nosso é às terças-feiras. É um dia super esperado para os meninos, porque é uma das escolas que tem a oportunidade de ter um laboratório, aí temos uma aula bem diferente das demais. Trabalho bastante em sala ou fora dela atividades em que as crianças são divididas em grupo, ou em dupla, que eles gostam muito, né? Para poderem criar os argumentos, dialogar entre eles. Nestes casos não uso recursos nenhum, mas, no entanto, está sendo criativo, né? Para trabalhar a criticidade dos alunos, eu gosto mesmo que minhas aulas sejam dialogadas. Eu sempre chamo a atenção dos alunos, para que participem, falem o que pensam a respeito das temáticas estudadas, sem medo de errar e ser julgado por isso. Sempre trabalhamos por meio de projetos assuntos como racismo, meio ambiente, violência contra mulher e valores em geral. Faço questionamentos intencionais para que eu possa desenvolver a criticidade e fazer com que eles participem das aulas. Mas não perguntas secas, o que é isso, o que é aquilo, não. Eu vou trazendo enunciados de acordo com o que a gente está trabalhando e vou problematizando para eles. Realizo muitas atividades práticas na sala de aula, como por exemplo, fizemos um bolo de chocolate, fizemos maquetes, fizemos várias misturas para trabalhar os conceitos de homogêneo e heterogêneo, coisas que eles têm acesso em casa e trouxeram para a escola.</p>
<p><b>Tarsila</b></p>	<p>Os recursos que eu utilizo em sala, as formas de trabalhar com eles, primeiro eu observo a dificuldade e vou proporcionando atividades variadas, trabalhos em grupos, em duplas, colocando sempre o aluno que está com um pouco de dificuldade junto com aquele que tem um pouquinho mais de facilidade, na intenção de um estar apoiando e ajudando o outro, né? Então, são atividades que a gente chama a atenção do aluno para que ele possa estar sentindo vontade, prazer em aprender, essas técnicas que eu vou usando. E aí, a partir do momento que você vai observando aquelas dificuldades, você vai criando mais algumas coisas. Na sala de aula a gente pode estar utilizando várias coisas. No meu caso, por exemplo, até uma coisa assim que eles viram, ouviram, uma notícia, algo interessante para a vida deles.</p>

Fonte: Dados da Pesquisa.

Ao analisarmos as práticas pedagógicas das docentes do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Lauro da Penha à luz desse indicador, observamos que muitas delas demonstram um esforço consciente para adotar estratégias que atendam a esses critérios. Elas buscam diversificar as abordagens pedagógicas, incorporando recursos tecnológicos, atividades práticas, trabalhos em grupo e projetos temáticos.

As narrativas das docentes indicam uma diversidade de estratégias e recursos adotados para tornar as aulas mais dinâmicas, envolventes e que consigam proporcionar uma aprendizagem significativa, na qual o educando tenha a oportunidade de se desenvolver globalmente.

Várias docentes mencionam o uso de recursos tecnológicos, como quadro digital, laboratório de informática (com poucos computadores funcionando), e internet que não abrange todas as salas com a mesma qualidade, bem como atividades xerocadas, livros didáticos, e materiais audiovisuais. Além disso, há referências ao uso de atividades práticas, jogos, brincadeiras, trabalhos em grupo, e projetos temáticos, que buscam envolver os alunos de forma mais participativa e interativa.

Essas abordagens estão alinhadas com o indicador do VADECRIE, que preconiza o uso de metodologias e estratégias inovadoras, flexíveis, adaptadas aos objetivos e centradas nos alunos. As docentes demonstram preocupação em atender às necessidades individuais dos alunos, buscando diferentes formas de ensinar para alcançar uma aprendizagem eficaz. Elas também demonstram interesse em utilizar recursos criativos, variados, e impactantes, tanto tecnológicos quanto analógicos, para enriquecer o processo educativo.

Por exemplo, as atividades práticas como fazer espetinhos de frutas, criar uma lojinha de brinquedos, ou produzir maquetes, demonstram uma abordagem que permite aos alunos aplicarem os conhecimentos de forma concreta e significativa. Além disso, o uso de recursos tecnológicos, como jogos educativos, vídeos interativos, e plataformas online, evidencia uma tentativa de tornar as aulas mais atrativas e acessíveis aos alunos, aproveitando os recursos disponíveis na era digital.

No entanto, é importante ressaltar que nem todas as docentes mencionaram o uso de recursos tecnológicos ou metodologias inovadoras, assim como, alguns destacaram que para uma aula ser considerada criativa ela não necessita estar vinculada ao uso de recursos materiais, tecnológicos ou metodologias mirabolantes.

Outras docentes apontaram desafios relacionados à falta de recursos pedagógicos ou financeiros, que podem limitar suas práticas em sala de aula ou fora dela. Apesar disso, elas demonstraram criatividade e adaptabilidade ao encontrar soluções alternativas e aproveitar ao máximo os recursos disponíveis.

As narrativas das docentes do Ensino Fundamental I sugerem que elas estão dispostas em buscar recursos e estratégias criativas e inovadoras para suas aulas, mesmo diante dos desafios apresentados, sendo necessário, por algumas vezes usar

de recursos próprios para realizar uma aula mais envolvente, como foi relatado por uma das docentes.

Embora nem todas as docentes do Ensino Fundamental I alcançaram plenamente os padrões de criatividade e inovação definidos pelo VADECRIE, muitas delas estão comprometidas em buscar constantemente formas mais eficazes e envolventes de ensinar, refletindo um esforço contínuo em melhorar a qualidade do processo educativo.

#### 4.3.6 Valores humanos, sociais e ambientais

Nesta pesquisa, utilizamos o indicador “Valores Humanos, Sociais e Ambientais” como um referencial para analisar a prática pedagógica das docentes. Segundo o VADECRIE (Torre, 2012), este indicador estabelece critérios fundamentais para observar e avaliar como os professores lidam com a consciência e a importância atribuída aos valores humanos e sociais, considerando a pessoa em seu contexto e a inclusão dos menos favorecidos.

São considerados aspectos como valores socioafetivos, ambientais, de liberdade, convivência, solidariedade e colaboração, além dos direitos e deveres como cidadãos. O quadro 15 evidencia o olhar das docentes em relação aos valores sociais, humanos e ambientais, revelando como estes abordam tais temáticas no ambiente escolar.

#### Quadro 15-Perspectivas das docentes sobre valores sociais, humanos e ambientais na escola

DOCENTES	Abordagem dos valores sociais, humanos e ambientais
Malala	Hoje em dia nossos livros didáticos trazem muito essa dinâmica de conversa coletiva, envolvendo a oralidade para discutirmos diferentes temáticas e dentro dessa dinâmica são trabalhados valores que os alunos precisam compreender para viver bem em sociedade e consigo mesmo. Esse ano nós estamos trabalhando também, o projeto Leia, que é um livro, um projeto estadual, do AlfaMais Goiás, que ele traz por meio de vivências conteúdos que vai abrangendo tudo, conectado com o contexto familiar e social das crianças. Ele começa trabalhando além da organização do tempo das crianças, sobre saúde, alimentação saudável, higienização, questão de respeito, cidadania, ética, honestidade, amizade e principalmente sobre responsabilidade, o papel de cada no lugar onde vivem e se relacionam com os outros. Enfim, é um projeto que ajuda trabalhar na sala de aula a vida da criança, o social, as vivências dele em casa e ainda mesmo como cidadão inserido em um meio social. E dentro disso aí, a gente está trabalhando a parte psicológica da criança, né? A autoestima, a motivação, o respeito ao próximo, o companheirismo.

<b>Greta</b>	Então, eu acho que nós, professores dessa fase, a gente tem condições de estar mais perto desses meninos e trabalhar com frequência as questões sobre valores. Então, eu procuro sempre estar colocando-os, assim, enquanto pessoas no mundo. Como que eu vou ser um bom cidadão? Como que eu vou ser uma boa pessoa? Se eu estou agindo assim, se eu não estou fazendo o certo, o correto? Então, eu acho, assim, que é o momento que a gente tem para ensinar também essa questão de valores, de resgatar, né, de contribuir com a família também. Na escola temos um projeto chamado Talmidim, onde uma vez por semana todas as turmas se reúnem no pátio da escola para um momento de contação de histórias bíblicas por meio de teatro com fantoches e músicas onde são trabalhados valores como respeito, paz, harmonia, solidariedade. Em sala de aula também reforço esses valores vinculando-os aos conteúdos ministrados, aos textos lidos e nos momentos de acolhida no início de cada aula.
<b>Cora</b>	Acredito que minha prática pedagógica promove a formação de valores sociais, humanos e ambientais por incorporar atividades que incentivam os alunos a refletirem sobre questões éticas, como respeito mútuo e solidariedade. Também integro temas relacionados à preservação do meio ambiente, conscientizando os alunos sobre a importância da sustentabilidade e do cuidado com o planeta. Procuo utilizar uma abordagem interdisciplinar que cria situações de aprendizagem que conectam os conteúdos curriculares com questões sociais relevantes, proporcionando aos alunos uma compreensão mais ampla e significativa do mundo ao seu redor.
<b>Atena</b>	Então, este ano mesmo, a gente já trabalhou o setembro amarelo, a gente já trabalhou questões de racismo, preconceito, bullying, que foram questões que a gente viu nas mídias, nas redes sociais. Então, alguns momentos de discriminação que alguns jogadores de futebol sofreram e apareceram na mídia. E alguns alunos meus gostam muito de futebol, então, eles trouxeram esse assunto para a sala de aula. Então, nós tivemos oportunidade de falar sobre bullying, tivemos a presença de um promotor na nossa escola para poder estar discutindo também a questão de racismo, de preconceito. No setembro Amarelo trabalhamos sobre a questão do suicídio, assuntos como depressão, trabalho infantil também. Nós chegamos a trabalhar o Estatuto da Criança e do Adolescente na sala para eles poderem compreender o que é um trabalho infantil, exploratório, e o que é, às vezes, um auxílio à mãe, ao pai, em casa, para eles terem consciência dos seus direitos e deveres também. E sempre eu procuro trazer essas questões, claro, temas que são pertinentes à idade deles e também que faz um link com o conteúdo que está sendo trabalhado. Desde o início do ano letivo, eu tento inserir a questão da igualdade, do respeito ao próximo e as suas diferenças, questão de etnia, questão de religiosidade. Então, além dos momentos de fala, nós tivemos momentos de filme que nós passamos para mostrar essa questão de respeito ao outro. Recentemente nós fizemos um trabalho para mostrar também a questão de religiosidade, que cada um tem direito à sua crença, que a gente não tem que obrigar o outro a ser pertencente da mesma fé que eu professo, mas que a gente tem que respeitar as diferentes crenças, questão de etnia.
<b>Ruth</b>	Considero que trabalhar os valores nas aulas é muito importante, porque infelizmente temos famílias que não desenvolve esse lado em suas crianças. Se a escola não trabalhar, talvez essas crianças não terão a oportunidade de aprenderem e se tornarem pessoas melhores. Procuo trabalhar em minhas aulas valores como respeito, ética, conscientização sobre o meio ambiente, diversidade cultural, religiosa, justiça social, inclusão social. Geralmente faço isso por meio da oralidade, trazendo questões reais, do dia a dia, juntamente com os conteúdos ministrados a partir das aberturas que os conteúdos nos dão.
<b>Emília</b>	Sempre trabalho com meus alunos a importância da organização nos ambientes onde estamos e também em nossa sala de aula. A consciência de não jogarmos lixo em locais impróprios, de cuidar do que é nosso, o autocuidado com nós mesmos. Conversamos bastante em nossas aulas sobre os valores que temos que

	aprender que irão nos acompanhar para o resto de nossas vidas, como a resiliência. Converso muito com eles sobre essa capacidade de vencermos os nossos desafios e não desistir do que queremos, mesmo nos momentos difíceis. Tenho alunos que estão em situação de vulnerabilidade familiar, financeira e com baixa estima, então acho fundamental trazer essa fala de entusiasmo e superação, faço isso com muita frequência.
<b>Magda</b>	Procuro estar atenta ao mundo em que estamos inseridos, quais são as urgências, o que requer trazer para a sala de aula. Por exemplo, hoje as crianças estão muito no celular, nos jogos, deixando de ser realmente crianças e tendo acesso a todo tipo de conteúdo nas redes. Então, de que forma, dentro da sala de aula, eu posso estar abordando e levando essas crianças a perceberem que existe um tempo para tudo, que eles precisam valorizar as amizades, respeitar as pessoas e suas diferenças, não serem preconceituosas, se disponibilizar em ajudar o outro. Então, eu gosto sempre de transcender os conteúdos. Porque eu acho que a sala de aula não é só a leitura em si, mas a leitura de mundo.
<b>Ana Maria</b>	Temos o livro Leia, que é do estado de Goiás, que trabalha bastante essa parte social da criança junto com as disciplinas. Lá mesmo tem uma vivência que fala sobre a rua onde eles moram, o que é que eles gostam na rua, o que é que precisa melhorar. Então, tem que mostrar bastante o que é que eles acham da rua, de tudo que acontece. No livro também, de Ciências, História e Geografia, fala muito sobre a parte social. Mas eu também trabalho muito antes, no início da aula, sempre através de leituras, contação de histórias, que fala também sobre valores, sobre cidadania, sobre tudo. Bom, mais uma vez eu vou citar o livro Leia, que eu acho que é o mais completo que tem. Este projeto trabalho sobre o corpo, trabalha sobre os pensamentos, instiga o aluno a ser crítico, traz diversas atividades práticas que trabalham valores como responsabilidade, trabalho em equipe, saber ganhar e perder, compartilhar.
<b>Cecília</b>	Tento trabalhar o conteúdo, mas envolvendo a questão de valores, respeito. Aí entra tudo o desenvolvimento integral dos alunos, porque tento levar os conteúdos de forma interdisciplinar, trabalhando tudo junto no sentido de preparar eles realmente para a vida lá fora. A gente orienta, trabalha questões de higiene, violência contra mulher, meio ambiente, respeito. Se você não respeitar o colega, você não vai respeitar o outro lá fora. Isso vai te fazer mal. Então, a gente tenta sempre estar orientando nesse sentido, levando para eles entenderem que aqui dentro da escola ensinamos também os valores para que eles possam chegar lá fora e saber agir corretamente.
<b>Clarisse</b>	Porque a gente tem que ensinar sobre os valores né? Porque o conhecimento, ele tem relação com a vida lá fora. E sempre deve estar vinculado à realidade deles. Por exemplo, para trabalhar o preconceito, né? A cor da pele. Eu mostro a minha pele, né? Aí conversamos o quanto isso machuca as pessoas, explique que o respeito é um dos valores mais importantes, que é a base de tudo.
<b>Tarsila</b>	O que o professor quer? Não só ensinar o conteúdo em sala de aula, mas sim, ensinar também valores, para que os alunos melhorem a cada dia e levar essa aprendizagem para a vida deles. No caso, cito novamente, o projeto que a gente trabalhou em sala, o Agrinho, foi trabalhado valores como amizade, trabalho em equipe, companheirismo, consciência ambiental, alimentação saudável, a família esteve presente na escola e contribui com o bom andamento das atividades propostas. Estes momentos foram importantes para aproximar família e escola e para que os alunos tivessem a compreensão do papel do outro na realização de cada atividade.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Com base nas narrativas analisadas das docentes do Ensino Fundamental I em relação ao indicador Valores Humanos, Sociais e Ambientais do VADECRIE, é

possível observar que elas demonstraram um compromisso significativo em cultivar práticas que promovessem o desenvolvimento integral dos alunos, indo além do ensino de conteúdos acadêmicos para abordar questões essenciais relacionadas à formação cidadã.

As narrativas das docentes destacaram várias estratégias utilizadas para trabalhar valores como respeito, solidariedade, inclusão, ética, responsabilidade social e ambiental. Elas mencionaram o uso de projetos educacionais, como o projeto Leia e o Agrinho, que promoveram oportunidades para discutir temas relevantes para a vida dos alunos e conectá-los ao contexto familiar e social. Esses projetos envolveram atividades práticas que visaram instigar a reflexão e promover a conscientização sobre questões sociais, ambientais, planetárias e éticas.

O projeto Agrinho, aborda questões que são intrinsecamente complexas, como a interconexão entre os diferentes elementos do ecossistema, as interações entre seres humanos e meio ambiente, e os impactos das atividades humanas no planeta. Da mesma forma, o projeto Leia também traz questões em sintonia com os princípios da complexidade. Ao discutir temas como diversidade cultural, inclusão social e respeito às diferenças, este projeto estimula os alunos a pensar de maneira mais ampla e holística sobre questões sociais e culturais complexas.

Embora as docentes possam não ter uma compreensão teórica do pensamento complexo, pois não foi evidenciado em suas narrativas considerações a respeito dessa teoria, suas práticas pedagógicas demonstraram uma sensibilidade para lidar com questões que exigem uma abordagem multidimensional e integrada.

Esses exemplos revelam que, apesar da lacuna no entendimento do pensamento complexo, as docentes conseguem desenvolver práticas pedagógicas que refletem os princípios da complexidade. Isso sugere que, ao fornecer suporte e recursos adequados, é possível ampliar ainda mais a aplicação desses princípios na prática educacional.

Portanto, futuras pesquisas e programas de formação continuada podem se concentrar em fornecer as docentes ferramentas e conhecimento necessários para integrar de forma mais consciente e deliberada os princípios do pensamento complexo em suas práticas pedagógicas.

Além disso, as docentes relataram a incorporação de valores em diversas atividades do cotidiano escolar, como momentos de contação de histórias, debates sobre questões atuais, filmes e dinâmicas em sala de aula. Elas reconheceram a

importância de abordar temas como diversidade cultural, religiosa e étnica, respeito às diferenças e combate ao preconceito, proporcionando aos alunos um espaço seguro para expressarem suas opiniões e aprenderem a conviver harmoniosamente em sociedade.

É notável também o esforço das docentes em trabalhar não apenas a dimensão cognitiva, mas também a emocional e social dos alunos, promovendo o desenvolvimento da autoestima, da empatia e da resiliência. Elas demonstraram sensibilidade em relação às necessidades individuais dos alunos, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade, buscando transmitir mensagens de apoio, incentivo e superação.

Portanto, os relatos das docentes sugerem que, de modo geral, há uma preocupação genuína em cultivar valores humanos, sociais e ambientais no ambiente escolar, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, éticos e comprometidos com o bem-estar coletivo. Essas práticas refletem um esforço coletivo para promover uma educação mais inclusiva, equitativa e voltada para o desenvolvimento integral dos alunos.

#### **4.3.7 Desafios enfrentados pelas docentes para a implementação de uma prática pedagógica criativa**

Consideramos relevante revelar os desafios enfrentados pelas docentes para a implementação de uma prática pedagógica criativa, pois essa abordagem permite uma compreensão mais profunda dos obstáculos reais que os educadores enfrentam em suas salas de aula ao tentar incorporar metodologias que transcendem as fronteiras do ensino tradicional. Ao identificar e compreender esses desafios, é possível desenvolver estratégias e soluções eficazes para superá-los.

Ademais, essa análise contribui para o aprimoramento da prática pedagógica, em geral. Ao reconhecer os desafios específicos, os educadores e pesquisadores podem colaborar para encontrar maneiras de tornar o ambiente educacional mais propício à criatividade, inovação e à aprendizagem significativa. Isso, por sua vez, pode levar a uma verdadeira melhoria nos resultados educacionais e no engajamento dos alunos.

Ao contextualizar a pesquisa dentro da realidade educacional, considerando os desafios enfrentados pelas docentes, os resultados tornam-se mais relevantes e

aplicáveis às necessidades reais das salas de aula. Além disso, abordar esses desafios promove a reflexão e o diálogo entre os educadores, incentivando-os a compartilhar experiências, trocar ideias e buscar soluções conjuntas.

Compreender e abordar os desafios enfrentados para a implementação de práticas pedagógicas criativas no ambiente educacional é primordial para promover o desenvolvimento profissional dos docentes, melhorar o processo de ensino e aprendizagem e garantir que a pesquisa educacional tenha um impacto positivo tangível nas salas de aula.

Isto posto, o quadro 16 desvela os desafios enfrentados pelas docentes do Ensino Fundamental I acerca da implementação da prática pedagógica criativa na sala de aula.

#### **Quadro 16-Maiores desafios das docentes acerca da prática pedagógica criativa**

<b>DOCENTES</b>	<b>Maiores desafios enfrentados</b>
<b>Malala</b>	Ao meu ver o primeiro desafio que enfrento é porque a sala é cheia, e isso dificulta um pouco o meu trabalho para atingir todos os alunos de maneira igual e de se trabalhar metodologias diferentes. Esse ano estou com 32 alunos em uma turma de segundo ano, onde tenho alunos já alfabetizados, outros ainda não e mais alguns com dificuldades e transtornos de aprendizagem. E com toda essa diversidade, ainda encontro um outro obstáculo que é a falta de apoio familiar por parte de algumas famílias. Hoje, com tantos temas e metodologias e conceitos novos, seria interessante, que se investissem mais nas formações de professores, ajudaria bastante o professor para que ele possa estar preparado para diversas situações que surgem em sala de aula, e para que ele tenha a possibilidade de proporcionar aulas mais criativas e dinâmicas para seus alunos. Entendo que a carência de formações de professores que estejam de acordo com a nossa prática diária seja um desafio que enfrentamos para que possamos oferecer aulas que fujam do tradicionalismo.
<b>Greta</b>	Eu, até enquanto pessoa, eu sinto que eu tenho essa dificuldade um pouquinho mesmo de ser criativa. O que eu sinto mais dificuldade é a falta de interesse de alguns alunos, sabe, essa vontade, esse querer em aprender, mesmo você estimulando de diversas maneiras.
<b>Cora</b>	Para mim um dos principais desafios é encontrar tempo e recursos para planejar e implementar atividades criativas de forma consistente. O planejamento cuidadoso é muito importante para garantir que as atividades sejam relevantes, envolventes e de acordo com os objetivos de aprendizagem.
<b>Atena</b>	Eu penso que uma das dificuldades é a questão mesmo de tempo para planejá-las, porque uma prática de sala de aula criativa, ela demanda um trabalho antes da sala, e talvez pelas demandas que a gente tem, questões burocráticas que a educação exige, e outras atividades que a gente exerce, a gente não consegue estar todo momento preparando práticas criativas, tidas como criativas. Eu imagino que um dos desafios é esse tempo específico para esse planejamento. Às vezes a gente não consegue organizar como deveria, e aí a gente limita em alguns momentos pontuais o exercício de práticas criativas, e em outros momentos a gente executa práticas mais corriqueiras de sala de aula.

<b>Ruth</b>	Às vezes algum recurso que não tem no momento e os recursos tecnológicos às vezes não funciona, tem algum probleminha no dia aí a gente precisa estar mudando aquela aula, estar revendo nesse sentido. A criatividade ela está ali, no momento, você saber fazer com o que você tem, usar o material que você tem, improvisar muitas vezes, se não deu certo de uma maneira, a gente passa para frente e faz de outra.
<b>Emília</b>	Os principais desafios estão relacionados primeiro à questão dos materiais pedagógicos. Que nem sempre a gente tem acesso. Normalmente o professor usa, ele compra o material, ele monta. Então assim, a gente não tem esse material disponível. Então você tem que ir lá, comprar, montar. Tem também a questão da família, porque se a família não participa quando você desenvolve um projeto e a família não se envolve, então o aluno também não envolve. Então quando a família não participa, o projeto não vai pra frente, as práticas não vão. Então a gente precisa muito de a família estar presente sempre. E mais um dos desafios que eu acho, e as salas também, a gente tem uma sala de alfabetização com 30 alunos, sendo que a gente poderia ter 25. Então assim, acaba que quando você tem muitos alunos fica difícil você colocar as práticas criativas em ação. Gostaria que tivéssemos formação de professores voltadas realmente para a nossa prática, que nos ajudasse de fato a lidar com as várias dificuldade em sala.
<b>Magda</b>	Um dos maiores desafios que eu acho é a disponibilidade de tempo. Uma aula criativa requer tempo, ela requer planejamento. Talvez seja uma das maiores dificuldades do professor, é ele sair dessa zona de conforto e, às vezes, tirar do seu tempo que você destinaria a outras afazeres de sua vida, até mesmo pessoal, e você tem que destinar isso a essa busca, porque é uma busca constante. E, lógico, recursos financeiros, recursos físicos, eles são importantes, mas eu acho que nessa abordagem de criatividade talvez ela não seja o maior foco. O maior foco é a disponibilidade na busca para desenvolver aulas mais criativas. Por não termos formações mais eficazes, acabamos esgotados com essa busca constante por novas metodologias, gerando também despesas financeiras.
<b>Ana Maria</b>	Eu acho que o principal desafio que a gente enfrenta é a quantidade de alunos. No meu caso mesmo, eu tenho 30 alunos, para alfabetização é difícil. E também eu acho que a matriz vem, por mais que trabalhe todos os conteúdos, trabalhe a vida social, trabalhe as disciplinas que precisam ser trabalhadas, mas eu vejo que é muita coisa. E tem também os projetos da Secretaria de Educação, que sempre vem, agregam um pouco, sim, mas eu vejo que a gente perde um tempo ali com aqueles projetos para entregar bonitinho, entregar perfeitinho, então demanda um tempo. Mas eu acredito que o principal mesmo é a quantidade de alunos que a gente tem na sala. Sinto falta de um investimento maior do município em formação de professores, estamos bem carentes nessa parte.
<b>Cecília</b>	Muitas vezes a gente depara com salas cheias, aí dificulta um pouco essa dinâmica, essas aulas mais diferenciadas, a falta do apoio da família, que às vezes a gente quer trabalhar em uma aula diferente, a gente pede material, a gente pede a família em si e às vezes nem sempre a gente recebe esse apoio. Então, tem a questão da família também, que às vezes dificulta muito esse trabalho. A questão de materiais, às vezes também, a gente pode estar deparando também com a falta de material, em alguns momentos também. Ter formação também, com os professores, para estar ali incentivando, motivando e até mesmo clareando, nesse sentido de termos outras formas de ensinar.
<b>Clarisse</b>	A indisciplina me desmotiva e me faz perder um pouco aquela empolgação e às vezes eu penso em novas atividades, estratégias bem legais, por exemplo, eu gostaria muito de levar os meninos mais para fora da sala de aula, mas isso não acontece com tanta frequência por causa da indisciplina. Cito outros desafios como a falta de apoio familiar na realização das atividades propostas e a falta de recurso didáticos por parte da escola e a ausência de uma formação de professores que enriqueça a nossa prática pedagógica com temáticas realmente relevantes para o dia a dia de sala de aula.

<b>Tarsila</b>	<p>Para mim, o maior desafio é a quantidade de alunos em sala. Porque, muitas vezes, essa quantidade excessiva de alunos faz com que dificulte o trabalho do professor, a trabalhar em grupos com as crianças, até mesmo realizar uma atividade extra sala. Para o professor atender a todos os alunos, às vezes, fica difícil, não é impossível, fica mais difícil. E, muitas vezes, também a própria família, não apoia, às vezes, uma sala tem 30 alunos e só tem o apoio de 5 pais. Os outros, a gente tem que correr atrás. Muitas vezes, até os recursos tecnológicos são limitados. Na nossa escola, a gente tem um laboratório de informática, mas nem todos os computadores que as crianças utilizam têm acesso à internet, ou funcionam bem. Então, muitas vezes você quer fazer uma pesquisa ali no laboratório e não pode. As formações de professores também precisam acompanhar a evolução da educação, pois se não estivermos preparados para as mudanças, como iremos saber lidar com tantos desafios em sala de aula?</p>
----------------	--

Fonte: Dados da Pesquisa.

As narrativas das docentes revelam uma gama complexa de desafios enfrentados na implementação de uma prática pedagógica criativa no ambiente escolar. Esses desafios foram agrupados nas categorias a seguir:

- Sobrecarga de trabalho e tamanho da turma:

Muitas docentes mencionaram a grande quantidade de alunos em suas salas de aula como um obstáculo significativo. O tamanho da turma dificulta a atenção individualizada e implementação ou a renovação das metodologias de ensino que favoreça de fato a aprendizagem dos estudantes com foco em seu desenvolvimento global, sendo difícil atender às necessidades variadas de cada aluno ao se lidar com inúmeros estudantes em sala de aula.

- Falta de apoio familiar:

Várias docentes destacaram a importância do envolvimento dos pais no processo educacional, mas lamentaram a falta de apoio e engajamento de algumas famílias. A ausência de suporte em casa pode impactar negativamente a eficácia das práticas pedagógicas, pois os alunos podem não receber o suporte necessário para consolidar o aprendizado.

- Escassez de recursos materiais e financeiros:

A falta de materiais pedagógicos adequados, recursos tecnológicos funcionais e financiamento suficiente é outro desafio significativo mencionados pelas docentes. A implementação de atividades criativas muitas vezes requer recursos adicionais, e a falta desses recursos pode limitar a capacidade das docentes de buscar novas abordagens em sua prática educacional.

- Tempo e planejamento:

A pressão do tempo é um fator importante, com muitas docentes expressando dificuldades em encontrar tempo suficiente para planejar e preparar práticas

pedagógicas criativas. A necessidade de equilibrar as demandas administrativas, burocráticas e de ensino pode resultar em uma falta de tempo dedicado ao desenvolvimento de métodos de ensino diferenciados.

- Falta de formação adequada:

As docentes ressaltaram a importância da formação contínua para aprimorar seus conhecimentos pedagógicos. A falta de oportunidades de desenvolvimento profissional que abordem especificamente a implementação de práticas pedagógicas alinhadas com as demandas contemporâneas é vista como uma lacuna significativa que dificulta a capacidade das docentes de explorar novas abordagens em sua prática educacional.

- Indisciplina dos alunos:

A indisciplina em sala de aula foi mencionada como um desafio que pode prejudicar a implementação de atividades criativas. A falta de comportamento adequado dos alunos pode interromper o fluxo das aulas e desmotivar as docentes a tentar abordagens pedagógicas que fujam da rotina.

Ao realizarmos essa análise mais detalhada, foi possível revelar a interconexão e a complexidade dos desafios enfrentados pelas docentes na busca por práticas pedagógicas eficazes e criativas. Compreendemos que esses desafios não têm uma solução única e requerem uma abordagem holística que considere não apenas as necessidades dos educandos e educadores, mas também as condições estruturais, sociais e institucionais que influenciam o ambiente de aprendizado.

#### **4.3.8 Possíveis contribuições educacionais, humanas e sociais da prática pedagógica criativa no processo de ensino e aprendizagem**

Consideramos essencial abordar as contribuições da prática pedagógica criativa para demonstrar e entender seu impacto no processo de ensino e aprendizagem. Investigar como essa abordagem promove motivação e habilidades adaptativas nos alunos é fundamental para melhorar a qualidade da educação. Além disso, a prática criativa valoriza a diversidade e promove uma cultura de respeito e inclusão que transcendem a sala de aula.

Ao analisar essas contribuições, podemos identificar estratégias eficazes para preparar os alunos para os desafios do século XXI e promover seu desenvolvimento integral como cidadãos ativos e responsáveis. O quadro 17 expressa os pontos de

vistas das docentes do Ensino Fundamental I em relação as possíveis contribuições de uma prática pedagógica criativa para a formação dos educandos.

**Quadro 17-**Impacto da prática Pedagógica criativa no processo de ensino e aprendizagem

DOCENTES	Possíveis contribuições de uma prática pedagógica criativa
<b>Malala</b>	Eu acredito que a escola, a educação, deve estar relacionada com a vida dos alunos. Quando você trabalha relacionando os conteúdos com a realidade dos alunos e ensinando-os a se posicionarem, a desenvolverem a sua autonomia, permitindo com que a aprendizagem realmente aconteça, os alunos levarão o que aprenderam para as suas interações fora da escola, seja na família, com os amigos, na igreja, ou seja nos meios sociais onde ele está inserido. Uma criança crítica, uma criança que lhe é dada a oportunidade de se posicionar, dar a sua opinião sem ser julgada por isso, que saiba respeitar os demais por ter opiniões diferentes das suas, se tornará um adulto melhor e consciente de seu papel na sociedade.
<b>Greta</b>	Eu penso assim, que muitas crianças, a gente sabe que vêm para a escola, mas vêm porque têm que vir. Então, eu acho que quando o professor tem esse cuidado, às vezes, o aluno vem mais motivado para a escola. Ah, eu não gosto muito, mas eu gosto da aula da professora, eu gosto da professora, eu gosto do jeito que ela dá aula. Então, eu acredito que faz eles aprenderem melhor, sabe? Aprenderem com mais facilidade, aprenderem os conteúdos. Ter essa vontade, às vezes, de não faltar as aulas, de vir para a escola. Eu acho que tudo isso contribui para o aluno. Eu penso que, como eu falo para eles, ser pessoas melhores. Porque aí ele vai ter capacidade de pensar, de ver se aquilo está certo, se está errado, como que ele pode agir, que existem vários caminhos. Porque eu penso que quando estimulamos a criatividade o aluno terá a chance que se desenvolver como um todo, na vida lá fora, na vida em sociedade mesmo, na vida com as pessoas, a ter um olhar diferente da vida.
<b>Cora</b>	Os alunos ficam mais participativos e motivados e interagir com atividades propostas e isso permite o desenvolvimento da criatividade e autonomia dos estudantes, incentivando eles a explorarem novas ideias e soluções para os desafios do mundo real.
<b>Atena</b>	Eu penso que todas. Todas as práticas que eu considere criativas executadas na minha sala, eu percebi muito envolvimento da turma, tranquilidade, menos pressão, então eles fazem com mais naturalidade, eles ficam mais espontâneos, e a aprendizagem, ela acontece talvez até melhor do que outros momentos, acredito, acredito que motiva sim, porque nós já tivemos exemplos pontuais durante esse ano de 2023, então foi um ano que a gente procurou fazer muito prática criativa, porque como eu já disse anteriormente, um ano que a turma ia fazer prova externa, então eles tinham muita pressão pessoal de estar aprendendo e saindo bem nos resultados, a gente tentou amenizar no sentido assim, de criar práticas criativas e mais envolventes, para que não pesasse tanto, e nesses momentos dessas práticas, a gente percebeu que eles aprenderam bem, envolveram mais, e tiveram muito mais entusiasmo naqueles conteúdos. na sala sempre eu coloco isso, que a gente precisa ter nossas responsabilidades, que a gente tem que ter solidariedade ao outro, tem que ter empatia, trabalhamos o termo empatia, e trabalhamos também a questão da gentileza, inclusive na porta da sala ficou vários dias uma frase falando de gentileza, gera gentileza, e aí as crianças fizeram frases sobre gentileza, sobre solidariedade, o que que eles entendiam por esses termos.

<b>Ruth</b>	Eu sempre falo com eles que o conhecimento vai além da sala de aula, que eles precisam pensar no futuro, que eles precisam ser responsáveis, ter autonomia, que eles consigam realizar as atividades sozinhos, com mais independência, para a vida futura, para a vida adulta deles, eles serem um profissional de respeito, um bom profissional. O que ele aprende fica guardado e eles vão levar para a vida toda.
<b>Emília</b>	A gente vê muita diferença quando você muda a sua prática em sala de aula, porque faz com que os alunos se envolvam mais. Então, quando você traz uma atividade que é diferenciada pra eles, o olhinho deles chega a brilhar, é como se fosse aguçar a curiosidade dele. Então, quando você aguçar a curiosidade do aluno, parece que mexe uma parte no cérebro dele, que ele vai e se envolve mais, ele participa mais, por isso precisamos romper com o tradicional e tentar dar aulas que chamem a atenção dos alunos, para eles se sentirem parte do seu processo de aprendizagem, para eles encontrarem sentido no que aprendem.
<b>Magda</b>	É inegável que quanto maior a riqueza, de estratégias, de procedimentos que você aborda sobre determinado assunto, e a maneira como ele é abordada, saindo do tradicional, é visível que a aprendizagem ela tende a ser muito mais eficaz. Por quê? Porque as nossas crianças hoje, elas não conseguem, ou apresentam muita dificuldade em apenas o ouvir e de focar a atenção por tanto tempo em aulas monótonas, onde ele apenas está sentado e o professor falando. Elas são da geração do ouvir e fazer. Então, quando você traz uma atividade de uma forma criativa, onde você possibilita que todas aquelas crianças que ali estão, elas possam, além do manusear, elas podem falar sobre o aprendizado é melhor do que só ouvir. Então, dentro da sala de aula, não é fácil o professor atingir a todos, mas é possível, através de aulas dinâmicas, porque não existe mais só o decorar, o copiar. É preciso fazer, é preciso pensar. E no ato de pensar, refletir, que o professor oportuniza o aprendizado dentro da sala de aula, a criança cresce, ela desenvolve o senso crítico dela. Eu acho que ela aprende mais e melhor. Quando você traz assuntos para dentro da sala de aula, que eles abordam, onde a criança consegue expressar como foi o seu dia. Estamos falando hoje, por exemplo, igual sobre a campanha do suicídio que fizemos na semana passada. Além disso, o que é importante para a criança? O que a criança gosta de ouvir? Tia, eu achei importante porque eu achei que eu tenho valor. Então, essas questões sociais, de temas sociais, que vêm sendo abordados dentro da sala de aula, eles contribuem para que a criança saia da escola e seja até exemplo em casa. Questão de autonomia. Nós somos muito de viver um reflexo do outro, a não ter uma identidade própria. Então, quando você possibilita o desenvolvimento da autonomia, olha, você pode dizer isso, é a sua opinião, mas não é a opinião do outro. Então, o que eu posso falar? O respeito ao outro. Como que eu posso sair dentro de um assunto que foi trabalhado dentro da sala? Eu posso chegar na minha casa e falar. Hoje eu aprendi sobre isso na escola, porque, às vezes, até os próprios familiares não têm essa percepção do quão importante é isso. E da crença no outro, do acreditar no outro. Hoje nós vivemos muito o corre-corre do dia a dia e, às vezes, nós não estamos tendo tempo para determinados assuntos, que é como se fosse responsabilidade da escola essa abordagem, essa formação. Mas, quando se fala da formação do indivíduo como um todo, é tudo isso. O que ele precisa aprender para que lá fora ele possa ser um cidadão melhor, contribuir para a sociedade melhor.
<b>Ana Maria</b>	Eu acho que a prática criativa traz um desenvolvimento global da criança. Ela passa a aprender não só português e matemática, não só leitura, não a só escrita, mas também a criança é alfabetizada para a vida. Ela passa a entender melhor as coisas que estão acontecendo, ela tem mais possibilidade de mostrar o que ela pensa, de falar melhor, de debater melhor. Então, eu acredito que até na interação na sala de aula, às vezes acontece alguma coisa, as crianças já vão desenvolvendo essa criticidade, elas já vão melhorando, e elas já vão mostrando para o colega

	que aquilo ali não está certo, ou o que seria melhor para ele fazer. Então, as crianças mesmo, já vão, mesmo dentro da sala, já vão já instigando a outra a melhorar a falar mais, às vezes, a competição também, elas têm muita competição entre si, então, vai contribuindo para a vida delas. Em casa ou em outro ambiente que elas estejam, na natação ou no balé, então, elas já vão desenvolvendo o que elas vão aprendendo na escola.
<b>Cecília</b>	Eu acho que contribui muito para o ensino e aprendizagem em si, para os dois, tanto para o professor como para o aluno. Quando a gente vê que o aluno tem mais interesse naquela aula, que está participando, a gente fica mais motivado também. Eu acredito muito nisso mesmo, nessas práticas criativas, porque elas permitem que os alunos interajam melhor nas aulas, desenvolve a autonomia deles, tornam eles integrantes do processo e permite que os alunos sejam desenvolvidos como um todo, na parte social, emocional também, porque trabalhamos muito essas questões de ganhar e perder, de esperar sua vez, que tudo tem um tempo, que as coisas não somente como queremos. Os alunos ficam mais conscientes sobre os vários assuntos que estão a sua volta e sabendo se posicionar a respeito deles.
<b>Clarisse</b>	Eu acredito que a prática criativa, ela vai proporcionar uma aprendizagem significativa, como diz Paulo Freire, quando você ensina, você aprende e os alunos também vão aprender, e também nos ensinam. Então, eu acho que todo mundo ganha com as aulas criativas, as aulas são mais envolventes, você consegue atingir todos, mesmo que de formas diferentes, depois você vai buscando os pontos que você precisa melhorar, e eu acho que os alunos ficam mais felizes, motivados, querem estar ali. , todo mundo ganha com a aula criativa, e aí, de uma aula expositiva você muda ela de repente, porque quem dá o tom à aula são os alunos, então, o professor, ele precisa perder o medo e estar mais presente, mais próximo ao aluno e utilizar novas metodologias para que as suas aulas sejam transformadoras.
<b>Tarsila</b>	Quando eu trabalho uma aula criativa na sala, não aquela cheia de tantos recursos, mas aquela aula que você vai enxergar o aluno, e deixar ele falar o que ele sabe, incentivar eles a pesquisarem, correr atrás do conhecimento. Essa aula vai fazer com que o aluno desenvolva o senso crítico, a autocrítica dele. Vai fazer com que esse aluno se posicione na sociedade que ele vive, até na sua própria casa e a família desse aluno também vai se beneficiar, porque ele vai levar conhecimentos que, às vezes, a família não sabia, coisas que, antes, a família não tinha conhecimento. E aí, tanto o aluno quanto a família vão se beneficiar. E que, também, trabalhar com a aula criativa em sala também faz com que o aluno desenvolva também a sua parte social, a sua parte emocional e a parte humana também. Os alunos por meio de situações cotidianas terão a oportunidade de aprender sobre valores, o que é certo e o que errado. Às vezes, há coisas que a sociedade impõe para ele que ele vai saber resolver aquele problema, porque ele vai ter um conhecimento para aquilo.

Fonte: Dados da Pesquisa.

As narrativas das docentes destacaram diversas maneiras pelas quais a prática pedagógica criativa pode contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem. Uma das principais contribuições mencionadas foi o envolvimento dos estudantes nas atividades escolares, por se sentirem mais motivados a participar das aulas quando estas são criativas e envolventes. Isso oportuniza um ambiente propício

para a aprendizagem significativa, onde os alunos não apenas absorvem conhecimento, mas também o aplicam em suas vidas diárias.

Outrossim, a prática pedagógica criativa é vista como uma forma de desenvolver habilidades socioemocionais nos educandos, como autonomia, empatia, respeito e cooperação. As docentes destacaram que, ao trabalhar de forma criativa, os alunos têm a oportunidade de se expressar, desenvolver seu pensamento crítico e aprender a respeitar opiniões diferentes das suas. Isso não apenas contribui para o seu desenvolvimento pessoal, mas também para a construção de uma sociedade mais tolerante e inclusiva.

Outra contribuição importante mencionada pelas docentes foi a relevância da prática criativa para a formação de cidadãos mais conscientes e atuantes. Ao relacionar os conteúdos escolares com questões sociais e promover a reflexão sobre temas relevantes, os alunos são incentivados a se envolverem em sua comunidade e a buscarem soluções para os problemas que enfrentam, os preparando para serem agentes de mudança em suas vidas e na sociedade em que vivem.

## **CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS**

Com base nos estudos realizados e nos dados analisados a partir das narrativas das docentes do Ensino Fundamental I, pontuamos que a criatividade, desenvolvida em conjunto com a epistemologia transdisciplinar e complexa, emerge como uma abordagem inovadora para a educação escolar no século XXI.

Em um contexto educacional onde ainda predominam métodos e metodologias da pedagogia tradicional, a introdução da criatividade como elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem oferece uma nova perspectiva, permitindo o desenvolvimento integral dos estudantes. Esta abordagem abre caminho para uma educação mais holística, capaz de atender às demandas de um mundo em constante transformação.

Ao traçar o perfil das participantes da pesquisa, constatou-se que todas são mulheres com longa experiência na área da educação. Elas possuem diversas formações acadêmicas e várias pós-graduações lato sensu, porém apresentam uma lacuna em relação aos estudos de pós-graduação stricto sensu. Apenas duas docentes possuem formação nesse nível. Ficou evidente que a falta de investimento em programas de formação continuada, a ausência de licença integral para estudos e a carga horária excessiva de trabalho compartilhada com as responsabilidades familiares são fatores que dificultam a realização dessa formação.

Além disso, é importante ressaltar que a formação das docentes desta pesquisa está profundamente associada à Universidade Estadual de Goiás (UEG). Esta instituição desempenha um papel fundamental no avanço educacional por estabelecer uma base sólida para nossas carreiras, mas também incentivar um compromisso com práticas educativas de alta qualidade, pautadas pela crítica e pela reflexão. Esta formação fomentou nosso engajamento com a transformação educacional que almejamos, reforçando a importância de superar os obstáculos à formação continuada.

Ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico da instituição investigada revelou-se a presença de indícios de criatividade, transdisciplinaridade e do pensamento complexo. O documento enfatizou a interação, a diversidade de perspectivas e o envolvimento ativo dos alunos na construção do conhecimento, essenciais para uma educação que vai além das fronteiras disciplinares tradicionais, promovendo a criatividade e a compreensão global.

Apesar de o Projeto Político Pedagógico (PPP) ter sua base na educação crítica, há evidências significativas de criatividade na prática pedagógica das docentes. Assim, consideramos crucial que a escola invista em formações que abordem a temática do pensamento criativo, transdisciplinar e complexo. Com isso, será possível implementar as práticas preconizadas no PPP e promover uma educação mais dinâmica, inovadora e com foco no desenvolvimento global dos estudantes.

Nas narrativas, discutiu-se extensivamente o conceito de criatividade, com objetivo de averiguarmos o que as docentes compreendiam por criatividade, assim, estas apresentaram diversas perspectivas sobre o tema. Enquanto algumas restringiram a criatividade à simples elaboração de aulas diferentes, outras revelaram uma compreensão abrangente e dinâmica da criatividade na educação, ressaltando a importância de uma abordagem flexível e centrada no aluno para promover o desenvolvimento integral de cada educando.

Em relação ao critério Professores Criativos, as docentes demonstraram alinhamento com os indicadores do VADECRIE, por promoverem conexão entre os conteúdos e a vida dos alunos a fim de estimular o pensamento crítico, a autonomia e os valores essenciais para se viver bem com o outro e consigo mesmo.

No entanto, as narrativas também apontam a necessidade de uma maior ênfase nos aspectos emocionais e sensoriais da aprendizagem, bem como o desenvolvimento de uma prática reflexiva mais aprofundada, incluindo avaliação contínua e ajustes nas estratégias de ensino com base no feedback dos alunos.

Quanto ao critério que discorre sobre a Visão Transdisciplinar e Transformadora, as narrativas das docentes destacaram seu compromisso com uma educação em sua plenitude, abrangendo aspectos físicos, mentais e éticos dos alunos. Elas buscam conscientizá-los sobre questões pessoais, ambientais e sociais, enfatizando valores éticos em várias áreas da vida. Apesar de algumas reconhecerem a importância do pensamento complexo, não há menção direta a essa epistemologia.

A maioria das docentes confunde a formação docente transdisciplinar com a interdisciplinaridade, destacando a necessidade de formação contínua para compreender e aplicar esses conceitos de forma consistente na prática educacional. Como pesquisadora comprometida com o avanço da prática educacional reconheço a importância de elucidar conceitos teóricos como criatividade, transdisciplinaridade e

complexidade, essenciais para a compreensão e aplicação das abordagens propostas.

Diante da constatação de que tais termos são desconhecidos para a maioria das docentes, firmo meu compromisso com as mesmas, primeiramente em apresentar os resultados alcançados de forma acessível e significativa, e em seguida oferecer uma formação continuada sobre a prática criativa, transdisciplinar e complexa, visando enriquecer suas práticas pedagógicas.

Acreditamos que essa iniciativa não apenas fortalecerá o conhecimento das docentes envolvidas, mas também representará uma oportunidade valiosa para estender esse aprendizado a outros educadores da nossa cidade e região, contribuindo assim para a promoção de uma educação mais inovadora e eficaz.

As Metodologias e Estratégias Inovadoras compuseram outro critério observado nas narrativas das docentes do Ensino Fundamental I. O estudo das práticas pedagógicas das docentes destacou esforços conscientes para adotar estratégias que atendam aos indicadores do VADECRIE.

As narrativas das docentes revelaram uma variedade de recursos e estratégias, incluindo o uso de tecnologia, atividades práticas, trabalhos em grupo e projetos temáticos para tornar as aulas mais dinâmicas e significativas. Embora alguns desafios, como a falta de recursos, sejam mencionados, as professoras demonstram criatividade e adaptabilidade na busca por soluções alternativas.

Outrossim, foram explorados os Valores Humanos, Sociais e Ambientais, no qual, evidenciou-se o comprometimento das docentes em cultivar essas qualidades nos alunos. Elas adotaram estratégias, como os projetos educacionais Agrinho e Leia, para abordar questões complexas da realidade.

Embora não tenham uma compreensão teórica do pensamento complexo, como foi mencionado anteriormente, suas práticas revelaram sensibilidade para lidar com aspectos multidimensionais. Além disso, as docentes integraram valores em atividades cotidianas, como debates e dinâmicas, visando ao desenvolvimento emocional e social dos alunos.

Ademais, as narrativas das docentes também revelaram desafios significativos para a implementação de uma prática pedagógica criativa no ambiente escolar. Estes incluem: sobrecarga de trabalho e turmas com inúmeros alunos, falta de apoio familiar, escassez de recursos materiais, pressão do tempo, falta de formação adequada e indisciplina dos alunos.

Esses desafios indicam a complexidade do cenário educacional, mostrando que melhorias na prática pedagógica exigem uma abordagem abrangente que considere não apenas as necessidades dos alunos e professores, mas também fatores institucionais e sociais mais amplos.

Por fim, ao analisarmos as possíveis contribuições educacionais, humanas e sociais da prática pedagógica criativa no processo de ensino e aprendizagem, as docentes relataram de acordo com suas concepções que a prática pedagógica criativa é fundamental para o engajamento dos alunos nas atividades escolares.

Desta forma, contribuem para um ambiente propício à aprendizagem significativa, sendo considerada uma abordagem eficaz para desenvolver habilidades socioemocionais nos estudantes, como autonomia, empatia e respeito, preparando-os para uma participação mais ativa na sociedade. Conforme as docentes, ao relacionar os conteúdos escolares com as questões sociais, os alunos são incentivados a se envolverem em sua comunidade e a se tornarem agentes de mudança.

Após realizarmos o processo referente a análise das narrativas das docentes, observamos que as educadoras demonstraram indícios de criatividade em suas práticas pedagógicas. Entendemos que elas buscam incessantemente por atividades educativas que transcendam os moldes convencionais, almejando a inovação. Esta tentativa de romper com padrões estabelecidos, que por muito tempo dominaram a educação, reflete uma clara ruptura de paradigmas.

Neste novo contexto, os conhecimentos são integrados à vida cotidiana, valorizando as experiências no processo de construção e reconstrução do saber. Além disso, tais práticas visam promover valores humanos, culturais, ambientais, bem como o respeito e a colaboração entre os indivíduos. De acordo com Torre (2012), esse esforço é considerado uma manifestação genuína de criatividade.

Sob essa perspectiva, nossa pesquisa foca em uma questão central: em que medida as docentes do ensino fundamental I compreendem a criatividade e apresentam indícios criativos em suas práticas pedagógicas? Conforme absorveram elementos criativos durante sua formação inicial, essas docentes desenvolveram práticas pedagógicas que estão intrinsecamente ligadas às suas experiências pessoais e profissionais. Essas vivências, enriquecidas ao longo dos anos de trabalho, não apenas afetaram as subjetividades das docentes, mas também orientaram a intencionalidade de suas abordagens criativas na educação.

Nesse contexto, destacamos as reflexões apresentadas neste estudo sobre as contribuições da criatividade, da transdisciplinaridade e do pensamento complexo para a educação. É evidente que esses elementos desempenham um papel crucial naquilo que Edgar Morin denomina de “reforma do pensamento humano”. Suas interações e sinergias não apenas enriquecem o processo educacional, mas também promovem uma visão mais holística e integrada do conhecimento, capacitando os indivíduos a enfrentar os desafios contemporâneos com maior profundidade e discernimento.

Sob esta perspectiva, compreendemos que ao promover mudanças no pensamento, despertamos e ativamos as consciências. Gradualmente, isso conduz à formação de uma vasta e intrincada rede, sendo tanto complexa quanto transdisciplinar. Essa rede, por sua vez, produz resultados positivos: cidadãos engajados na construção de uma sociedade mais fraterna, solidária e compassiva. São indivíduos que aprendem a cuidar não apenas de si, mas também dos outros, de sua comunidade local e do planeta na totalidade.

Assim, ao adotarmos uma abordagem criativa, transdisciplinar e complexa, essas iniciativas contribuem significativamente para a formação de alunos, pais e comunidade, capacitando-os a se tornarem críticos e ativos na sociedade. Eles são impulsionados a agir em prol do bem comum, com potencial para gerar mudanças positivas e duradouras.

Esperamos que, por meio da discussão e das análises realizadas neste texto, embasadas em numerosos estudos e pesquisas, possamos oferecer uma contribuição significativa para outros acadêmicos em suas investigações. Nosso objetivo é que eles compreendam a viabilidade e os benefícios de adotar novas práticas pedagógicas e criar ambientes de aprendizagem inovadores, capazes de estimular tanto a criatividade quanto a pesquisa entre alunos e professores.

Além disso, almejamos que este trabalho estimule novas discussões e questionamentos que nos levem a refletir sobre as razões pelas quais o modelo pedagógico tradicional e bancário, conforme evidenciado por Freire, ainda prevalece na maioria das instituições de ensino no Brasil. Essas questões são essenciais para promover a socialização de práticas pedagógicas criativas e para impulsionar sua implementação efetiva nas escolas. É evidente que a educação ainda necessita de mudanças paradigmáticas para acompanhar as demandas contemporâneas.

Diante disso, a partir da análise deste estudo, emergiram questões intrigantes que me despertam interesse para pesquisas futuras. Uma dessas questões envolve a investigação sobre como a integração de ferramentas e recursos tecnológicos pode ampliar as oportunidades para a expressão criativa dos alunos e facilitar a implementação de abordagens inovadoras no ensino e na aprendizagem. Considerando o cenário cada vez mais digitalizado em que vivemos, é fundamental compreender como a tecnologia pode ser utilizada eficazmente para promover a criatividade e melhorar a experiência educacional dos educandos.

Outra área que considero merecer uma atenção especial é o papel das políticas educacionais e dos currículos escolares na promoção da criatividade como uma habilidade fundamental para o século XXI. Examinar de que maneira esses documentos orientadores podem ser aprimorados e adaptados para integrar princípios e práticas que estimulem a criatividade dos estudantes é essencial para o desenvolvimento de um sistema educacional mais alinhado com as demandas contemporâneas.

Além disso, também surgiu o interesse em explorar de que forma a formação acadêmica e a capacitação contínua das docentes influenciam sua abordagem à criatividade e sua aplicação na sala de aula. Entender como os programas de formação inicial e continuada podem preparar os educadores para promover a criatividade entre os alunos, bem como identificar as melhores práticas e estratégias de ensino que surgem dessa formação, são áreas de pesquisa cruciais para o aprimoramento da prática pedagógica.

Essas questões oferecem perspectivas valiosas para pesquisas futuras, destacando a importância contínua de investigar e promover a criatividade na educação como uma ferramenta essencial para capacitar os estudantes a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Dessa forma, acreditamos que os resultados desta pesquisa, apesar de não oferecerem certezas, sirvam como ponto de partida para novas reflexões no âmbito da educação. Além disso, destacamos a importância de valorizar a educação como um componente curricular fundamental, com potencial significativo para contribuir substancialmente para a formação integral do ser humano.

Edgar Morin nos revela que a transdisciplinaridade oferece uma perspectiva complexa e revolucionária para a educação, capacitando-nos a construir a escola que aspiramos, uma escola focada no desenvolvimento humano. Inspirados por suas

ideias, defendemos que esta é a forma de educação que almejamos: uma educação impulsionada por metodologias criativas e transformadoras, que não apenas promovam o desenvolvimento humano, mas também o bem-estar do planeta.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Cristina Costa; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. As contribuições da Fenomenologia-Hermenêutica para Pesquisas em Educação. **Conjecturas**, Curitiba, v. 22, n. 3, p. 284-396, 2022.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2.ed.rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Cláudio Márcio de; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; ROSSATO, Maristela. O Sujeito na Pesquisa Qualitativa: Desafios da Investigação dos Processos de Desenvolvimento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 33, n. 0, 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BAKEWELL, Sarah. **No café existencialista**: o retrato da época em que a filosofia, a sensualidade e a rebeldia andavam juntas. 1, ed. Tradução de Denise Bottman. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2017.

BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel Batalloso. Didáctica deconstructiva y complejidad: algunos principios. In. MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade em Educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 63-107.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Metodologia científica**: manual para elaboração de textos acadêmicos, monografias, dissertações e teses. Rio de Janeiro, 2005.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.) **Pesquisa Qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 29-52.

BOFF, Leonardo. **Experimentar Deus**: a transparência de todas as coisas. São Paulo: Versus, 2002.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan.-jul. 2005.

BOTELHO, Louise de Lira Roedel et al. **(In)visibilidade social**: um estudo a partir da fenomenologia social acerca do trabalho dos catadores de materiais recicláveis no município de Cerro Largo (RS). SciELLO Books. Editora UFFS, 2019, p. 414-430.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9/1/2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006**. Brasília: Presidência da República: Casa Civil: MEC, 2006.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília: Senado Federal, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília: Senado Federal, 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Senado Federal, 1996.

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

CANÁRIO, Rui. **A Escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARRADAS, Gabriela; KEMP, Kênia. Um olhar transdisciplinar sobre a relação entre currículo e educação integral de acordo com a BNCC no Brasil. **Anais... VII CONEDU -Edição Online...** Campina Grande: Realize Editora, 2020.

CASTANHA, André Paulo. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889**. Francisco Beltrão: Unioeste – Campus de Francisco Beltrão; Campinas: Navegando Publicações, 2013.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. **Ensino Religioso na Escola Pública: histórias e memórias**. São Paulo: Fonte Editorial, 2014.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CRIATIVIDADE. In: DICIO, **Dicionário Online Michaelis de Língua Portuguesa**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=criatividade>. Acesso em: 29/07/2023.

CUNHA. Luiz Antônio. **Educação Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creatividad – el fluir y la psicología: del descubrimiento y la invención**. Barcelona: Paidós, 1998.

D' AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. Palas Athenas. São Paulo, 1997.

DELUQUE JÚNIOR, Rubens; COSTA, Marco Luís. **Um método hermenêutico-gadameriano de análise de dados em pesquisa qualitativa**. SciELO Preprints, 2020. Disponível em:

<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/985/version/1043>. Acesso em: 18 de julho de 2023.

DIAS, Marly Moreira. **Técnicas, procedimentos e recursos de ensino**. Alfenas: UNIFENAS, 2007.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de. (2018). Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. In: Aguiar, M. A da S.; Dourado, Luiz Fernando (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE.

DUARTE, Clarisse Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, n. 18, n. 2, p. 113-118, 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 59-67.

FEIJOO, Ana Maria Lopez Calvo de. Metà-hodós: da fenomenologia hermenêutica à psicologia. **Rev. Abordagem Gestalt.**, Goiânia, v. 24, n. 3, p. 329-339, dez. 2018.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1996. (Coleção Educação Contemporânea)

FREIRE, Marijaine Rodrigues de Lima; NASCIMENTO, Alexsandro Medeiros do; ROAZZI, Antonio. Análise fenomenológica interpretativa (AFI): enlaces com a psicologia cognitiva. **Temas Livres em Educação, Psicologia e Psicopedagogia**, v. 13, n. 2, jul-dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.<sup>a</sup> edição.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 2003.

FREIRE, Paulo.; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jul./ 2002.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GASPARIN, José Luiz; PENETUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. PDE/2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma Fenomenologia Pura e para uma Filosofia Fenomenológica**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

KENSKI, Vani Moreira. O papel do Professor na Sociedade Digital. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (org.). **Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LIMAVERDE, Patrícia. **Base Nacional Comum: desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo**. Terceiro Incluído - IESA–UFG, v.5, n.1, Jan./Jun., 2015, p. 78-97.

LIMAVERDE, Patrícia. **Pedagogia ecossistêmica: educação transdisciplinar da Escola Vila**. Fortaleza: Editora da Vila, 2015.

LOBO, Erika Oliveira; SUANNO, Marilza Vanessa R. Transdisciplinaridade e práticas pedagógicas emergentes. **Anais...VI Semana de Integração Inhumas: UEG, Inhumas-GO**, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Mário Osório. **Educação/interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1996.

MARTINAZZO, Celso José; SILVA, Sidinei Pithan da. Pensamento Complexo e Transdisciplinar: Desafios Educacionais, o Debate de Questões Paradigmáticas da Educação Escolar. **Revista Contexto & Educação**: Editora Unijuí- RS , ISSN 2179-1309, ano 33 , nº 106 , set./dez. 2018.

MAY, Rollo. **A coragem de criar**. Nova Fronteira, 1982.

MENESES, João Gualberto de Carvalho. et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. Leituras. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Criatividade, personalidade e educação**. Campinas: Papirus, 1997.

MORAES, Maria Cândida. Da epistemologia da complexidade à docência transdisciplinar. *In*: DRAVET, Florence *et al.* (org). **Transdisciplinaridade e educação do futuro**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade ; Universidade Católica de Brasília, 2019. p. 135-163.

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

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAIS, Ana Maria. NEVES, Isabel Pestana. Textos e contextos educativos que promovem aprendizagem - otimização de um modelo de prática pedagógica. **Revista Portuguesa de Educação, Lisboa, CIEd** – Universidade do Minho, 2009, vol. 22, pp. 5-28.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Criticidade. *IN*: REDIN, E.;STRECK, D.R.;ZITKOSKI, J.J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. 1. ed. São Paulo: Thomson Pioneira, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- MORIN, Edgar. **La Via**: para el futuro de la humanidad. Barcelona: Paidós, 2011.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In: NASCIMENTO, E. P. do; PENA-VEJA, A. (org.). **O pensar complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.
- MOTTA-ROTH, Desirré; HENDGES, Graciela. **Produção textual na Universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- NICOLESCU, Basarab. **Definition of transdisciplinarity**. 2003. Disponível em: <http://www.interdisciplines.org/interdisciplinarity/papers/5/24/>. Acesso em: 23 jul.2023.
- NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 2a ed. São Paulo: Triom, 2001.
- PENHA. Escola Municipal Lauro da. **Projeto Político Pedagógico**. Goianésia, 2023.
- PETRAGLIA, Izabel. **Complexidade em tempos incertos**. CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto. Notandum Libro 11, 2008.
- PIAGET, J. Criatividade. In: VASCONCELOS, M. S. (Org.). **Criatividade**: psicologia, educação e conhecimento do novo. São Paulo: Moderna, 2001
- PIMENTA, S. G. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, S. G. (coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de saúde pública**, v. 29, p. 318-325, 1995.
- PLATÃO. **A defesa de Sócrates**. Trad. de Jaime Bruna, Libero Rangel de Andrade, Gilda Maria Reale Strazynski. São Paulo: Abril Cultural, 1987.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.
- RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências. In: BEUREN, Ilse Maria (org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: teoria e prática. São Paulo: Atlas, p. 76-97, 2006.

RIBEIRO, Flávia Nascimento. Edgar Morin, o pensamento complexo e a educação. **Revista Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Vitória-ES, v. 17, n. 2, jul./dez. 2011.

RIBEIRO, Olzeni Costa; MORAES, Maria Cândida. **Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar**: rompendo crenças, mitos e concepções. Brasília: Liber Livro, 2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1987.

SALLES, Virgínia Ostroski; MATOS, Eloiza Ap. Silva Avila de. Os operadores cognitivos da complexidade na perspectiva da ecoformação: caminhos inter-retroativos. *In: Saberes para uma cidadania planetária*. Anais. *In: Conferência Internacional Saberes para uma cidadania planetária*. Fortaleza, 2016.

SANTOS, Maria Silvana de Sousa. **Criatividade na educação - caminho para autonomia**: um olhar a partir da feira da criatividade. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

SANTOS, Roberto Ferreira dos. Tendências pedagógicas: o que são e para que servem. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 12, nº 15, 17 de abril de 2023.

SARTRE, Jean-Paul. Uma idéia fundamental da fenomenologia de Husserl: a intencionalidade. *In: SARTRE, Jean-Paul. Situações I*. Tradução de: GOMES, Rui M. Lisboa: Europa-América, 1968.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 23. ed., 2017.

SILVA, Meiriely Cristina da; REIS, Marlene Barbosa de F. Trabalho docente na perspectiva transdisciplinar. Anais... **Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH**, Anápolis-GO, 2017.

SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e. **Universidade e desenvolvimento local: o caso da Universidade Estadual de Goiás**. 2014. 207 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, Yara Fonseca. FERREIRA, João Roberto Resende. Pós-graduação: a orientação coletiva como espaço de formação do futuro pesquisador. **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, n. 65, 2020.

SIMÕES, Sonia Mara Faria; SOUZA, Ívis Emília de Oliveira. Um caminhar na aproximação da entrevista fenomenológica. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 5, p. 13-17, 1997.

SOMMERMAN, Américo. **Formação e transdisciplinaridade: uma pesquisa sobre as emergências formativas do CETRANS**. São Paulo: Universidade Nova de Lisboa e Université François Rabelais de Tours, 2003. 353 p. Dissertação - Programa de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa e Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation de Université François Rabelais de Tours, Lisboa, 2003

SOPELSA, Ortenilda; TREVISOL, Marcio Giusti; MELLO, Regina Oneda. Transdisciplinaridade como base para reconstrução dos saberes docentes no ensino fundamental com vistas à qualidade da educação. **Rev. educ. PUC-Camp**, Campinas - SP, 2015.

SOUZA, Leandro de Oliveira. et al.. Uma análise de significados da matemática para ingressantes de um curso de licenciatura. **Educação e Pesquisa**. v. 48, p. 241- 471, 2022.

SUANNO, João Henrique. Educação como prática social com justiça social: um olhar criativo, complexo e transdisciplinar. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 32, n. 1, p. 86–99, 2021

SUANNO, João Henrique. **Escola Criativa e Práticas Pedagógicas Transdisciplinares e Ecoformadoras**. 2013. 297 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Católica de Brasília, Brasília-DF, 2013.

SUANNO, João Henrique. Escola Criativa: o ser, suas aprendizagens, suas relações humanas e o desenvolvimento de valores. **Revelli – Revista de educação, linguagem e literatura**, Inhumas, v.6, n.2, p.12-23, 2014.

SUANNO, João Henrique. Inovação na Educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanista. Anais In: **IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, Paraná, 2009.

SUANNO, João Henrique; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; BALEIRO, Márcia de Fátima Ferreira. Educação como situação gnosiológica e via para pensar complexo. **Revista Educação & Linguagem**. v. 24, n. 2, jul-dez., 2021.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa Suanno. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**. 2015. 493 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília-DF, 2015.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; MORAES, Maria Cândida. Didática, Saberes e

práticas docentes complexas e transdisciplinares. *In: Saberes para uma cidadania planetária. Anais. In: Conferência Internacional Saberes para uma cidadania planetária.* Fortaleza, 2016.

TARDIF, Maurice. **Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério.** Universidade de Laval/PUC-Rio, 2000.

TAVARES, Rejane Gomes; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SILVA, Carlos Cardoso. Criatividade e escolas criativas: diálogo com Paulo Freire. **Revista Humanidades e Inovação.** v.8, n.43, 2021.

TERRA, Marlene Gomes. et al.. Fenomenologia-hermenêutica de Paul Ricoeur como referencial metodológico numa pesquisa de ensino em enfermagem. **Acta Paulista de Enfermagem,** v. 22, n. 1, p. 93–99, jan. 2009.

TOMMASI, Sônia Maria Bufarah. Arte e Criatividade (Parte 1). **Revista Direcional,** p. 26-27, jun. 2010.

TORRE, Saturnino de la. Curriculum para el cambio. **Bordón,** nº 51 (4). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, 1999.

Torre, Saturnino de la. Saturnino de la Torre, por Marilza Vanessa Rosa Suanno. Entrevista concedida a Marilza Vanessa Rosa Suanno. Dossiê Escolas Criativas. **Revista Polyphonía,** Goiânia, v. 27, n. 1, p. 533–544, 2016, tradução nossa.

TORRE, Saturnino de la. **Instrumento para avaliar o desenvolvimento criativo de instituições de ensino (VADECRIE).** Barcelona: Círculo Rojo, 2012.

TORRE, Saturnino de la; MORAES, Maria Cândida. **Ecología de los saberes: Uma comunidad de conocimiento para una nueva consciência.** Madrid: Editorial Universitas, 2008.

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

TORRE, Saturnino de la. **Criatividade aplicada: recursos para uma formação criativa.** Tradução de WIT Languages. São Paulo: Madras, 2008.

VALLE, Edênio. **Psicologia e experiência religiosa: estudos introdutórios.** São Paulo: Loyola, 1998.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. **Escritos filosóficos: problemas de fronteira.** São Paulo: Loyola, 1986.

## APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você Sra. está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa intitulada “Vivências e experiências de docentes do Ensino Fundamental I: concepções acerca da criatividade nas práticas pedagógicas em uma escola municipal de Goianésia-Go”. Meu nome é Ana Paula de Freitas Rufino, sou mestranda, pesquisadora responsável por esta pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubriche todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você **não** será penalizada de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail [anapauladefreitasrufino29@gmail.com](mailto:anapauladefreitasrufino29@gmail.com), endereço Rua01, nº 514, Parque das Palmeiras, Goianésia –GO, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do seguinte contato telefônico: (62) 985733084. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP-UEG: [cep@ueg.br](mailto:cep@ueg.br). O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Os pesquisadores que compõem essa equipe de pesquisa são a mestranda Ana Paula de Freitas Rufino e o orientador Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro. A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 10 minutos e a sua participação na pesquisa em torno de 1 hora.

#### **Justificativa, objetivos e procedimentos:**

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é a necessidade em se promover discussões e investigações que busquem refletir como os professores percebem a criatividade nas práticas pedagógicas em uma escola de ensino fundamenta I. A educação do século XXI necessita ter uma visão holística de seus estudantes, enxergando-os com um ser social, indissociados da realidade vivida, sensibilizando-os para uma reflexão de seu papel no mundo, promovendo ações que permitam a valorização do ser humano, o respeito as diferenças e a consciência planetária, assim como reconhecer e oportunizar a construção do conhecimento de diversas maneiras

e em variados ambientes, possibilitando aos educandos uma formação integral, direcionada pelo pensamento crítico, embasada por práticas pedagógicas criativas que favoreça uma aprendizagem autônoma e libertadora.

Como professora efetiva do município de Goianésia-GO, desde 2015 e como atual coordenadora pedagógica da unidade escolar em que atuo, tenho sentido a necessidade e urgência em ampliar as pesquisas em torno das práticas pedagógicas aliadas ao pensamento criativo no intuito de propiciar uma reflexão acerca da aplicabilidade de tais práticas no cotidiano escolar para oportunizar de fato o desenvolvimento de uma aprendizagem que potencialize a criatividade dos educandos promovendo saberes para além dos conteúdos.

O objetivo geral do estudo é desvelar as vivências e experiências das docentes do Ensino Fundamental I a respeito das concepções acerca da criatividade nas práticas pedagógicas em uma escola municipal de Goianésia-Go. Especificamente, têm-se como objetivo: Evidenciar por meio das entrevistas narrativas se os docentes apresentam atitudes que envolvam a criatividade nas práticas pedagógicas.

Com o intuito de estimular os participantes a aderirem à pesquisa, será proposta uma reunião com os doze educadores regentes que atuam no Ensino Fundamental I de primeiro ao quinto ano, nos turnos matutino e vespertino da unidade escolar para apresentar os objetivos, as finalidades e a importância da pesquisa para os potenciais integrantes. Para aqueles que manifestarem interesse em participar da pesquisa será entregue no ato das reuniões o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para ser lido, assinado e devolvido neste mesmo momento. De posse da quantidade real de participantes será criado posteriormente um grupo no aplicativo Whatsapp para que os mesmos possam ter contato constante com a pesquisadora para eventuais esclarecimentos e obterem as informações necessárias sobre o procedimento da investigação.

Os procedimentos de coleta de dados se darão por meio de entrevistas narrativas. A primeira etapa das entrevistas será não estruturada para permitir que a conversa flua de maneira mais livre e aberta. Os participantes discorrerão sobre suas trajetórias pessoal, acadêmica e profissional sem restrições específicas sobre as narrativas a serem observadas para explorar as perspectivas, experiências e opiniões do entrevistado de forma mais ampla e espontânea. No segundo momento a entrevista será semiestruturada, as mesmas serão direcionadas por um roteiro contendo questões geradoras, as quais desvelarão as vivências e experiências das docentes a respeito das concepções construídas acerca da criatividade nas práticas pedagógicas, entre outros pontos que poderão ser suscitados.

A entrevistas acontecerão presencialmente, nas dependências da Escola Municipal Lauro da Penha, no município Goianésia – GO. A pesquisadora entrará em contato, previamente, com os participantes e conforme a disponibilidade de cada um deles serão agendados os horários para a realização de cada entrevista. Reforço que os mesmos poderão escolher o período que se sentirem mais tranquilos e a vontade para tal.

Desta forma, as entrevistas ocorrerão no momento em que os participantes se sentirem motivados a participarem, além disso poderão escolher o melhor ambiente

da escola para que as entrevistas ocorram. Cabe salientar que as entrevistas serão informais, de forma que os entrevistados poderão responder as perguntas e continuar seus afazeres, sem que ocorram prejuízos ao trabalho.

O material empírico analisado será apreciado a partir dessas entrevistas com os participantes. O tempo dispensado para a entrevista e conversa com o pesquisador será em torno de uma (1) hora, podendo ser dividido em dois momentos, caso o participante assim preferir. O momento da coleta dos dados será gravado pela pesquisadora para posterior transcrição.

(  ) Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

(  ) Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz:

(  ) Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

(  ) Não permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

Obs.: Orientar o/a participante a rubricar dentro dos parênteses com a proposição escolhida.

### **Riscos e formas de minimizá-los:**

Os riscos relacionados à participação neste estudo são de origem psicológica, intelectual ou emocional pela probabilidade de estresse, constrangimento, desconforto e cansaço ao participar da entrevista. Será assegurada a confidencialidade, a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro. Quaisquer destas eventualidades poderá gerar um desgaste ou indisposição momentânea e ressalta-se que o participante que modificar seu posicionamento e não mais se sentir à vontade para participar, não terá prejuízo algum, por ser esta uma opção individual. Para evitar ou reduzir os riscos na participação, podem ser realizadas pausas durante a realização da entrevista ou nos momentos em que o participante julgar necessário e caso sinta desconforto ao responder alguma questão proposta no questionário e na entrevista, o participante pode optar por não discorrer sobre a questão que lhe casou constrangimento, sem sofrer nenhum prejuízo.

### **Assistência:**

Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de

qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação na entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

**Benefícios:**

Como esta é uma pesquisa sem fins lucrativos, não haverá qualquer tipo de remuneração para os participantes. Contudo, como se trata de uma pesquisa de cunho acadêmico, o participante terá como benefícios a promoção de reflexões sobre as contribuições do pensamento criativo nas práticas pedagógicas no Ensino Fundamental I, bem como a possibilidade de ressignificar suas ações e experiências vividas frente a proposta criativa de ensino, colaborando assim para valorização das discussões em favor de uma escola que seja capaz de promover uma aprendizagem que vise o pleno desenvolvimento do educando. Essa pesquisa intenta ser o início de um estudo maior. Espera-se que seja a base para identificarmos as dificuldades, desafios e angústias, das famílias, docentes e equipe gestora, em relação a aplicabilidade de práticas criativas no ambiente escolar, a fim de que, futuramente possa-se sugerir intervenções pontuais que venham a diminuir esses entraves a fim de promover novas formas de aprendizagem que priorizam a junção dos múltiplos saberes, permitindo aos estudantes atuarem com liberdade e autonomia para serem protagonistas de seu aprendizado e conscientes de seu papel na sociedade.

Além disso, comprometo-me a garantir o acesso aos resultados da pesquisa pelos participantes, conforme estabelecido na Resolução CNS n.º 510/2016, Artigo 17, Inciso VI, no qual os mesmos terão acesso aos resultados finais da pesquisa, de forma clara e compreensível, valorizando sua contribuição e promovendo transparência, por meio de arquivos em PDF que serão enviados para o e-mail de cada integrante dessa investigação.

**Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:**

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo físico e digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas.

**Indenização:**

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo, como por exemplo, transporte e alimentação, este será ressarcido por mim, pesquisadora responsável.

Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisadora responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Ao final do estudo será encaminhada a cada participante uma cópia do trabalho de dissertação, produto final dessa pesquisa.

Além disso, comprometo-me a garantir o acesso aos resultados da pesquisa, conforme estabelecido na Resolução CNS n.º 510/2016, Artigo 17, Inciso VI, no qual os participantes terão acesso aos resultados finais da pesquisa, de forma clara e compreensível, valorizando sua contribuição e promovendo transparência, por meio de arquivos em PDF que serão enviados para o e-mail de cada integrante dessa investigação. Reforço que os resultados de sua participação na pesquisa poderão ser consultados por você a qualquer momento, para isso nós disponibilizaremos o número **(62) 985733084** referentes a própria pesquisadora para quaisquer esclarecimentos.

Eu, pesquisadora responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo, e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. Reitero que o participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido, e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta dos dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo do CEP/CONEP.

### **Declaração da Pesquisadora Responsável**

Eu, Ana Paula de Freitas Rufino, pesquisadora responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

### Declaração do(a) Participante

Eu, ....., abaixo assinado, discuti com a pesquisadora Ana Paula de Freitas Rufino sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I: CONCEPÇÕES ACERCA DA CRIATIVIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE GOIANÉSIA-GO. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Goianésia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

Assinatura da pesquisadora responsável

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

## **APÊNDICE B: ROTEIRO DA ENTREVISTA**

### **ROTEIRO PARA A ENTREVISTA**

#### **Introdução (Início)**

- Apresentação do pesquisador, seu nome, afiliação acadêmica e explicação do objetivo da pesquisa.
- Informar às docentes que a entrevista será dividida em dois segmentos. No primeiro, elas terão a oportunidade de falar livremente sobre suas trajetórias pessoal, acadêmica e profissional. Em seguida, responderão a 11 perguntas, organizadas em três eixos temáticos.
- Explicação sobre o processo de entrevista semiestruturada e seu caráter exploratório.
- Reforçar a garantia de anonimato e confidencialidade das informações fornecidas.
- Destacar a importância de o participante se sentir à vontade durante a entrevista, e enfatizar que ele tem total liberdade para escolher um local alternativo caso não se sinta confortável com a opção inicial (escola), desde que seja um ambiente tranquilo e sem interrupções, podendo interrompê-la a qualquer momento e remarcando-a de acordo com as suas demandas.
- Esclarecer que a duração da entrevista será de no máximo 1 hora, permitindo tempo suficiente para uma conversa detalhada.
- Lembrar que a participação é voluntária e que o participante pode interromper ou se recusar a responder qualquer pergunta, sem prejuízo.
- Registrar a data e hora da entrevista.

#### **Primeiro momento (entrevista aberta)**

As docentes serão convidadas a narrar de forma livre sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional. A pesquisadora fará as seguintes perguntas para buscar informações específicas de cada um, caso as mesmas não forem evidenciadas em suas falas.

1-Sexo? Idade? É solteira (o) ou casada (o)? Tem filhos (as)? Quantos (as)?

Em que ano você se formou? Em qual instituição? O curso foi presencial ou EAD?

Tem pós-graduação? Lato sensu? Stricto sensu?

2- Relate como se deu a sua entrada na área educacional e especificamente no Ensino Fundamental I

3- Quanto tempo está no magistério? Qual a turma/ano escolar que atua? Número de estudantes em sua sala?

## **Segundo Momento (questões direcionadas por eixos temáticos)**

### **Eixo 1. Prática Pedagógica**

1-O que você entende por criatividade e transdisciplinaridade?

2-Quais recursos são utilizados por você na prática pedagógica para promover o desenvolvimento e aprendizagem de todos os educandos?

3-Para que uma aprendizagem criativa ocorra, é necessário levar em consideração vários elementos, quais são eles?

4-Como a criatividade é estimulada em suas aulas?

5-Como você instiga seus alunos a se posicionarem criticamente, atuarem com autonomia e serem protagonistas de seu próprio aprendizado?

6-Como você considera a relação entre os conteúdos curriculares e a vida social e pessoal dos alunos?

7-Como você conecta os saberes das diversas disciplinas para ensinar além dos conteúdos propostos?

### **Eixo 2: Desafios**

8-Quais são os principais desafios que você enfrenta para implementar práticas pedagógicas criativas no ambiente escolar?

9-Como você lida com esses desafios e quais as estratégias são adotadas para superá-los?

### **Eixo 3: Contribuições e reflexões**

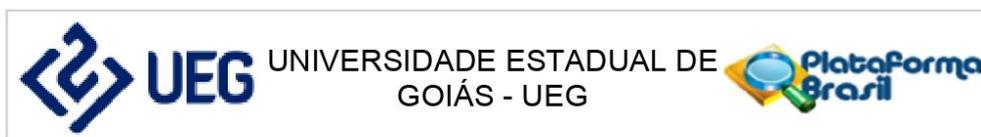
10-Quais contribuições você acredita que a prática pedagógica criativa traz para o processo de ensino e aprendizagem?

11-Como você avalia o impacto das atividades criativas na motivação e no envolvimento dos alunos?

**Encerramento:**

- Agradecimento ao entrevistado pela participação e tempo dedicado.
- Oferecimento de um espaço para considerações adicionais ou dúvidas.
- Explicação sobre o próximo passo da pesquisa, como a análise dos dados e a confidencialidade das informações.
- Retomar com o participante que o consentimento para uso dos dados na pesquisa foi fornecido na reunião que antecedeu a entrevista, em que o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) foi assinado por ele.
- Encerramento da entrevista e garantia da devolutiva dos resultados da pesquisa.
- Registro de qualquer informação adicional relevante obtida durante a entrevista.

## ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I: CONCEPÇÕES ACERCA DA CRIATIVIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE GOIANÉSIA-GO

**Pesquisador:** ANA PAULA DE FREITAS RUFINO

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 69358723.0.0000.8113

**Instituição Proponente:** UEG CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.227.444

#### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos arquivos Informações Básicas da Pesquisa ("VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I: CONCEPÇÕES ACERCA DA CRIATIVIDADE NAS PRÁTICAS

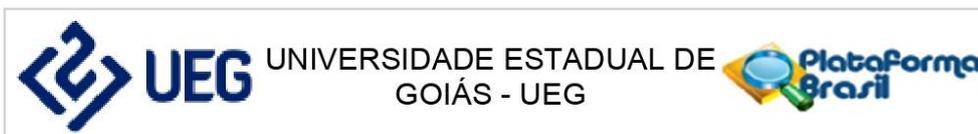
PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE GOIANÉSIA-GO", de 02/05/2023) e projeto detalhado ("VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I: CONCEPÇÕES ACERCA DA CRIATIVIDADE NAS PRÁTICAS

PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE GOIANÉSIA-GO ", de 02/05/2023.

#### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral desvelar as vivências e experiências dos docentes do ensino fundamental I a respeito das concepções acerca da criatividade nas práticas pedagógicas em uma escola municipal de Goianésia-Go, a fim de investigar a seguinte problemática: quais as vivências e experiências dos docentes do ensino fundamental I a respeito das concepções acerca da criatividade nas práticas pedagógicas? Busca-se evidenciar com este processo investigativo os pontos de vistas dos participantes em relação as práticas criativas no contexto escolar por meio de suas vivências e experiências, tendo em vista que uma educação direcionada pelo pensamento criativo é fundamental na construção de novas formas de aprendizagem que priorizam a junção

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.227.444

dos múltiplos saberes e o pensamento complexo, permitindo aos estudantes atuarem com liberdade e autonomia para serem protagonistas de seu aprendizado e conscientes de seu papel na sociedade. A pesquisa se refere a uma abordagem que se aproxima do método fenomenológico, o qual visa explorar a subjetividade dos indivíduos. É delineada mediante referencial teórico fundamentado pela epistemologia transdisciplinar e complexa; quanto ao ponto de vista dos objetivos consistirá em uma investigação exploratória; quanto aos procedimentos técnicos, pela pesquisa teórica e empírica, observação documental e estudo de campo; e quanto ao instrumento de levantamentos de dados, optou-se pela utilização de entrevistas narrativa em que os docentes da unidade escolar serão convidados a compartilhar suas vivências e experiências relacionadas à prática docente referente ao ensino fundamental I. Os dados coletados serão analisados qualitativamente. Considerar um currículo a partir de práticas pedagógicas criativas implica ter uma abordagem transformadora do pensamento e da ação, capaz de articular relações, conexões e interações. Diante disso, nota-se a relevância da temática abordada, levando-se em consideração que as relações que permeiam o processo de ensino e aprendizagem, no qual a compreensão do pensamento criativo nos ambientes educacionais possibilita a quebra do paradigma tradicional em prol de uma aprendizagem significativa.

#### INTRODUÇÃO

A educação do século XXI necessita ter uma visão holística de seus estudantes, enxergando-os com um ser social, indissociados da realidade vivida, sensibilizando-os para uma reflexão de seu papel no mundo, promovendo ações que permitam a valorização do ser humano, o respeito as diferenças e a consciência planetária, assim como reconhecer e oportunizar a construção do conhecimento de diversas maneiras e em variados ambientes, possibilitando aos educandos uma formação integral, direcionada pelo pensamento crítico, embasada por práticas pedagógicas criativas que favoreça uma aprendizagem autônoma e libertadora.

Diante do exposto, uma escola que apresenta uma escuta sensível aos sujeitos envolvidos no processo educativo e ao mesmo tempo aprecia as experiências vividas em seu contexto social e promove uma aprendizagem para além das disciplinas é considerada criativa, pois traz “para dentro de suas paredes esta realidade com seus saberes, colocando-se numa posição de ser/instituição sempre aprendente” (SUANNO, 2014).

Nessa assertiva, torna-se necessário desvelar as vivências e experiências dos docentes em relação as concepções desenvolvidas durante suas trajetórias pessoal e profissional a respeito do conceito de criatividade e quais características classificam uma prática pedagógica como criativa ou não, de acordo com os pontos de vistas de cada participante, no intuito de propiciar uma reflexão acerca

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.227.444

da aplicabilidade de tais práticas no cotidiano escolar para oportunizar de fato o desenvolvimento de uma aprendizagem que potencialize a criatividade dos educandos promovendo saberes para além dos conteúdos.

Por reconhecer essas questões através de minhas vivências como docente e coordenadora pedagógica, apresento como justificativa de interesse nesta pesquisa a pretensão de compreender através do olhar dos docentes como os mesmos enxergam a criatividade nas práticas pedagógicas, assim como a importância do pensamento criativo para o desenvolvimento de uma aprendizagem global dos educandos.

Nesse sentido, a investigação almeja ouvir as vozes dos participantes supracitados, a respeito das vivências e experiências dos docentes do Ensino Fundamental I a respeito das concepções acerca da criatividade nas práticas pedagógicas em uma escola pública do município de Goianésia-Go, a fim de desvelar suas construções a respeito do objeto em estudo, tendo em vista que uma educação direcionada pelo pensamento criativo é fundamental no desenvolvimento de novas formas de aprendizagem que priorizam a junção dos múltiplos saberes e o pensamento complexo, permitindo aos estudantes atuarem com liberdade e autonomia para serem protagonistas de seu aprendizado e conscientes de seu papel na sociedade.

#### HIPÓTESE

A partir das reflexões propostas pela temática em estudo, é possível que haja uma distorção do conceito de criatividade por parte de alguns integrantes da pesquisa, assim como ao que refere as práticas pedagógicas criativas pela possível ausência de uma formação de professores que contemple as práticas pedagógicas pautadas no pensamento criativo, porém acredita-se que os participantes tenham consciência de que se faz necessário uma escola que priorize em seu processo de ensino e aprendizagem recursos que propiciem um conhecimento que transcenda o currículo escolar a favor da formação integral dos educandos.

#### Roteiro

##### Introdução (Início)

- Apresentação do pesquisador, seu nome, afiliação acadêmica e explicação do objetivo da pesquisa.
- Informar ao participante que a entrevista será constituída de dois momentos, em que primeiramente discorrerá abertamente sobre sua trajetória pessoal, acadêmica

19

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br

Continuação do Parecer: 6.227.444

e profissional, e em seguida responderá a quinze questões distribuídas em três eixos temáticos.

- Explicação sobre o processo de entrevista semiestruturada e seu caráter exploratório.
- Reforçar a garantia de anonimato e confidencialidade das informações fornecidas.
- Destacar a importância de o participante se sentir à vontade durante a entrevista, e enfatizar que ele tem total liberdade para escolher um local alternativo caso não se sinta confortável com a opção inicial (escola), desde que seja um ambiente tranquilo e sem interrupções, podendo interrompê-la a qualquer momento e remarcando-a de acordo com as suas demandas.
- Esclarecer que a duração da entrevista será de aproximadamente 1 hora, permitindo tempo suficiente para uma conversa detalhada.
- Lembrar que a participação é voluntária e que o participante pode interromper ou se recusar a responder qualquer pergunta, sem prejuízo.
- Registrar a data e hora da entrevista.

Primeiro momento (entrevista aberta)

Os participantes serão convidados a narrar de forma livre sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional. A pesquisadora fará as seguintes perguntas para buscar informações específicas de cada um, caso as mesmas não forem evidenciadas em suas falas.

1-Sexo? Idade? É solteira (o) ou casada (o)? Tem filhos (as)? Quantos (as)?

Em que ano você se formou? Em qual instituição? O curso foi presencial ou EAD?

Tem pós-graduação? Lato sensu? Stricto sensu?

5- Relate como se deu a sua entrada na área educacional e especificamente no ensino fundamental I

Quanto tempo está no magistério? Qual a turma/ano escolar que atua? Número de estudantes em sua sala?

Segundo Momento (questões direcionadas por eixos temáticos)

Eixo 1. Experiências e prática pedagógica

1-Como você descreveria suas experiências e vivências no ensino fundamental I?

2-O que você entende por criatividade e transdisciplinaridade?

3-Quais recursos são utilizados por você na prática pedagógica para promover o desenvolvimento e aprendizagem de todos os educandos?

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br

Continuação do Parecer: 6.227.444

4-Para que uma aprendizagem criativa ocorra, é necessário levar em consideração vários elementos, quais são eles?

20

5-Desenvolver práticas pedagógicas criativas no ambiente escolar permite aos educandos uma importante articulação dentro do processo de ensino-aprendizagem. Como você realiza esse processo em sala de aula?

6-Quais abordagens pedagógicas você adota em sua prática docente?

7-Como a criatividade é estimulada em suas aulas?

8-Como você instiga seus alunos a se posicionarem criticamente, atuarem com autonomia e serem protagonistas de seu próprio aprendizado?

9-Como você considera a relação entre os conteúdos curriculares e a vida social e pessoal dos alunos?

10-Como você conecta os saberes das diversas disciplinas para ensinar além dos conteúdos propostos?

Eixo 2: Desafios e obstáculos

11-Quais são os principais desafios que você enfrenta para implementar práticas pedagógicas criativas no ambiente escolar?

12-Como você lida com esses desafios e obstáculos? Quais estratégias são adotadas para superá-los?

Eixo 3: Contribuições e reflexões

13-Quais contribuições você acredita que a prática pedagógica criativa traz para o processo de ensino e aprendizagem?

14-Como você avalia o impacto das atividades criativas na motivação e no envolvimento dos alunos?

15-Em sua opinião, quais são as propostas pedagógicas, humanas e sociais de uma abordagem pedagógica criativa?

Encerramento:

- Agradecimento ao entrevistado pela participação e tempo dedicado.
- Oferecimento de um espaço para considerações adicionais ou dúvidas.
- Explicação sobre o próximo passo da pesquisa, como a análise dos dados e a confidencialidade das informações.

21

- Retomar com o participante que o consentimento para uso dos dados na pesquisa

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br

Continuação do Parecer: 6.227.444

foi fornecido na reunião que antecedeu a entrevista, em que o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) foi assinado por ele.

- Encerramento da entrevista e garantia da devolutiva dos resultados da pesquisa.
- Registro de qualquer informação adicional relevante obtida durante a entrevista.

Salientamos que a pesquisa só terá início após o deferimento do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Estadual de Goiás (CEP/UEG).

Diante do exposto, Boni e Quaresma (2005), afirmam que uma das principais vantagens das entrevistas abertas e semiestruturadas é que elas geralmente fornecem uma amostra mais representativa da população de interesse.

Ressaltamos que as entrevistas serão semiestruturadas para propiciar a flexibilidade nas inferências por parte da pesquisadora no momento das entrevistas e para possibilitar o acesso a dados ricos e detalhados que possam contribuir para uma compreensão aprofundada do tema de pesquisa, auxiliando na análise e interpretação dos resultados.

Isto posto, as entrevistas serão realizadas presencialmente, nas dependências da Escola Municipal Lauro da Penha, localizada no município de Goianésia-GO, com os docentes da unidade escolar em questão. A pesquisadora entrará em contato, previamente, com as participantes e conforme a disponibilidade de tempo das mesmas será agendado dia e horário para a realização das entrevistas.

#### CRITÉRIO DE INCLUSÃO

Devida à relevância social que o tema proposto possui, entende-se que todo e qualquer estabelecimento de ensino da rede municipal de Goianésia-Go pode ser objeto desta pesquisa, uma vez que ela tem como propósito refletir sobre a criatividade nas práticas pedagógicas no Ensino Fundamental I. Apesar disso, optou-se por utilizar como critérios de participação o estabelecimento de ensino que apresenta uma alta procura por matrículas na rede pública municipal, de acordo com dados da Secretária Municipal de Educação do município de Goianésia, destacando-se dos demais por ter um público diversificado abrangendo vários níveis sociais e uma boa participação da comunidade escolar nos projetos propostos pela instituição, no qual as famílias se fazem presentes e demonstram uma constante preocupação com o processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br

Com o intuito de estimular os participantes a aderirem à pesquisa, será proposta uma reunião com os doze educadores regentes que atuam no Ensino Fundamental I de primeiro ao quinto ano, nos turnos matutino e vespertino da unidade escolar para apresentar os objetivos, as finalidades e a importância da pesquisa para os potenciais integrantes.

Diante do exposto, espera-se que os doze potenciais participantes supracitados se sensibilizem a participar da pesquisa, não sendo possível desta forma, mensurar a quantidade exata de integrantes antecipadamente.

Para aqueles que manifestarem interesse em participar da pesquisa será entregue no ato das reuniões o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para ser lido, assinado e devolvido neste mesmo momento. Explicarei que poderão desistir de participarem a qualquer momento, sem que haja prejuízos. De posse da quantidade real de participantes será criado posteriormente um grupo no aplicativo Whatsapp para que os mesmos possam ter contato constante com a pesquisadora para eventuais esclarecimentos e obterem as informações necessárias sobre o procedimento da investigação.

Serão excluídos automaticamente da pesquisa os docentes e membros do corpo gestor que não participarem das reuniões ou não demonstrarem interesse em compor esse estudo.

**Critério de Exclusão:**

Serão excluídos automaticamente da pesquisa os docentes que não participarem das reuniões propostas para a apresentação da pesquisa e sua relevância no contexto educacional ou não demonstrarem interesse em compor esse estudo.

Tamanho da amostra no Brasil: 12

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Geral (primário)

Desvelar as vivências e experiências dos docentes do ensino fundamental I a respeito das concepções acerca da criatividade nas práticas pedagógicas em uma escola municipal de Goianésia-GO.

Objetivos Específicos (secundários)

- a) Compreender a relevância da epistemologia da complexidade e transdisciplinaridade no contexto escolar.
- b) Refletir acerca das contribuições educacionais, humanas e sociais da criatividade no

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br

processo de ensino e aprendizagem.

C) Evidenciar por meio das entrevistas narrativas se os docentes apresentam atitudes que envolvam a criatividade nas práticas pedagógicas.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **RISCOS**

De acordo com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, “toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graduações variados”, porém salientamos que os riscos relacionados a esta investigação são mínimos, todavia a aproximação com assuntos relacionados as vivências, experiências e concepções referentes ao desenvolvimento da criatividade nas práticas pedagógicas no contexto escolar podem causar desconforto, considerando o grau de informação dos participantes em relação ao assunto, com a probabilidade de estresse, constrangimento, desconforto e cansaço ao descrever suas vivências enquanto famílias e profissionais da educação.

Para que o participante se sinta confortável em contribuir com a pesquisa, serão esclarecidas a não obrigatoriedade de responder às questões. A participação é voluntária, sem nenhum ônus ou bônus financeiro e há sempre a possibilidade de desistência em qualquer momento, sem qualquer prejuízo ao integrante.

Essa fase empírica e exploratória, contará com participantes em modalidade presencial, logo considerar-se-a o momento pós pandemia, compreendendo e obedecendo as normas dos órgãos governamentais oficiais (Ministério da Saúde, Secretaria Municipal de Saúde, Unidade Escolar), respeitando os cuidados com o uso de máscara, álcool 70 graus, distanciamento.

A possibilidade de descrições que, de algum modo, possam comprometer o sigilo da identidade do participante, pode ser um fator de risco, contudo, além dos esclarecimentos acima, será dada liberdade do participante para escolha de um pseudônimo para seus relatos.

Serão observados, cumpridos e garantidos todos os preceitos éticos e as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes, conforme RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016. Será assegurada a confidencialidade, a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou da unidade escolar, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico – financeiro.

Reiteramos que toda e qualquer etapa da pesquisa só será desenvolvida após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa e decorrente liberação de execução.

##### **BENEFÍCIOS**

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br

Continuação do Parecer: 6.227.444

Esse estudo possui relevância acadêmica e social, de forma a contribuir com a produção do conhecimento científico, pois promoverá uma investigação e discussão teórica e prática sobre criatividade nas práticas pedagógicas, oportunizando a construção de documentos para estudos, além de estimular pesquisas na área da Educação possibilitando novas discussões acerca da temática que se faz tão necessária, visando uma educação voltada para as práticas sociais, onde os estudantes possam construir saberes interligados com suas vivências e repletos de sentido.

Um outro benefício será a possibilidade de ouvir os docentes para desvelar suas vivências, experiências e concepções que os mesmos construíram ao longo de suas trajetórias pessoal e profissional e a partir desse referencial refletir sobre a importância de se trabalhar práticas em sala de aula que estimulem o potencial criativo dos estudantes, permitindo diretamente aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem uma mudança de atitude que rompa o paradigma tradicional, numa perspectiva onde os educandos sejam protagonistas de seu aprendizado.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Verificar item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Pendências atendidas

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

**CONCLUSÕES**

Item 1.4 - Sobre a metodologia: no projeto detalhado "segundo momento a entrevista será semiestruturada, visando extrair o máximo de pontos de vistas possíveis dos participantes investigados em relação as suas vivências e experiências" p.18. Apresentar o roteiro de entrevista semiestruturada.

Atendida.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Prezado/a pesquisador/a,

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UEG considera o presente protocolo APROVADO. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado e lembramos que os relatórios de pesquisa devem ser enviados semestralmente, comunicando ao CEP a ocorrência de eventos adversos esperados ou não esperados, conforme disposto na Norma Operacional do CNS nº 001/2013 via modelo de relatório disponível no site do CEP/UEG. A submissão do mesmo deverá ocorrer no formato de NOTIFICAÇÃO via Plataforma Brasil. O prazo para a entrega do

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br

Continuação do Parecer: 6.227.444

relatório final (modelo também disponível no site do CEP/UEG), via notificação na Plataforma Brasil, é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2124031.pdf	17/07/2023 14:07:20		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PP.pdf	17/07/2023 14:05:06	ANA PAULA DE FREITAS RUFINO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	14/06/2023 22:26:12	ANA PAULA DE FREITAS RUFINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/06/2023 22:23:03	ANA PAULA DE FREITAS RUFINO	Aceito
Folha de Rosto	FR.pdf	02/05/2023 19:01:17	ANA PAULA DE FREITAS RUFINO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Compromisso.pdf	21/04/2023 16:49:59	ANA PAULA DE FREITAS RUFINO	Aceito
Declaração de concordância	Termo.pdf	21/04/2023 16:47:58	ANA PAULA DE FREITAS RUFINO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ANAPOLIS, 08 de Agosto de 2023

Assinado por:  
**PATRICIA FERREIRA DA SILVA CASTRO**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br