

SÉRIE TECIDO EM CRIATIVIDADE

Organizadores

Juliana Berg

Carla Luciane Blum Vestena

Cristina Costa-Lobo

Maria Dolores Fortes Alves

Marlene Zwierewicz

Criatividade, diversidade e educação

volume 3



SÉRIE TECIDO EM CRIATIVIDADE

Organizadores

Juliana Berg

Carla Luciane Blum Vestena

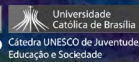
Cristina Costa-Lobo

Maria Dolores Fortes Alves

Marlene Zwierewicz

Criatividade, diversidade e educação

volume 3



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza

Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorensen

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanoel Cesar Pires Assis

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

- Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil
- Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil
- Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil
- Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela
- Helciclever Barros da Silva Vitoriano
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil
- Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra
- Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil
- Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil
- Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Karla Christine Araújo Souza
Universidade Federal paraíba, Brasil
- Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil
- Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal
- Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil
- Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México
- Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil
- Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil
- Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil
- Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegling
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle - Canoas, Brasil</i>	Antônia de Jesus Alves dos Santos <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Adriana Flavia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Ariane Maria Peronio Maria Fortes <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>
Alessandra Dale Giacomini Terra <i>Universidade Federal Fluminense, Brasil</i>	Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>
Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Bianca Gabriely Ferreira Silva <i>Universidade Federal de Pernambuco, Brasil</i>
Alessandro Pinto Ribeiro <i>Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Donato Reche <i>Universidade Estadual de Londrina, Brasil</i>
Aline Marques Marino <i>Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aline Patricia Campos de Tolentino Lima <i>Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil</i>	Camila Amaral Pereira <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Ana Emídia Sousa Rocha <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>	Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Ana Iara Silva Deus <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Ana Julia Bonzanini Bernardi <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Carolina Fontana da Silva <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Carolina Fragoço Gonçalves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil</i>
André Luis Cardoso Tropiano <i>Universidade Nova de Lisboa, Portugal</i>	Cecília Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
André Ricardo Gan <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Cintia Morales Camillo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Andressa Antonio de Oliveira <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>	Claudia Dourado de Salces <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cleonice de Fátima Martins <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Cristiano das Neves Vilela <i>Universidade Federal de Sergipe, Brasil</i>
Anne Karynne da Silva Barbosa <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>

- Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil
- Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
- Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil
- Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil
- Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
- Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Eliisene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil
- Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal
- Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Fabício Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil
- Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
- Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Germano Ehleret Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil
- Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
- Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil
- Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Caroline dos Reis Soares
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Ligia Andrade Machado
Editoração eletrônica	Lucas Andrius de Oliveira Peter Valmorbida
Imagens da capa	congerdesign - Pixabay
Revisão	Juliana Berg e revisores contratados pelos autores
Organizadoras	Juliana Berg Carla Luciane Blum Vestena Cristina Costa-Lobo Maria Dolores Fortes Alves Marlene Zwierewicz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C928 Criatividade, diversidade e educação. Juliana Berg, Carla Luciane Blum Vestena, Cristina Costa-Lobo, Maria Dolores Fortes Alves, Marlene Zwierewicz - organizadoras. Coletânea Tecido em Criatividade. Volume 3. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 273p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-356-5 (eBook)

1. Ciências sociais. 2. Criatividade. 3. Diversidade. 4. Educação. 5. Pensamento sistêmico e complexo. I. Berg, Juliana. II. Vestena, Carla Luciane Blum. III. Costa-Lobo, Cristina. IV. Alves, Maria Dolores Fortes. V. Zwierewicz, Marlene. VI. Título.

CDU: 300
CDD: 300

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.565


PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação das informações contidas neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas e revisões realizadas, que não são necessariamente da UNESCO e não comprometem a Organização, outros autores, organizadores ou instituições envolvidas em todo o corpo do trabalho.

Los autores son responsables de la elección y presentación de la información contenida en este libro, así como de las opiniones expresadas y revisiones realizadas, en el mismo, que no son necesariamente de la UNESCO y no comprometen a la Organización, otros autores, organizadores o instituciones involucradas en todo el trabajo.

The authors are responsible for the choice and presentation of the information contained in this book, as well as for the opinions expressed therein and revisions made, which are not necessarily UNESCO's and do not commit the Organization, other authors, organizers or institutions involved in the entire body of the work.

SUMÁRIO

Apresentação..... 14

Capítulo 1

Criatividade e educação inclusiva 16

Cristina Machado

Capítulo 2

**Invisibilidade dos/as socioeducandos/as
na EJA e o direito à educação 31**

Ana Maria Soek

Francisca Vieira Lima

Sônia Maria Chaves Haracemiv

Capítulo 3

**Práticas colaborativas na educação inclusiva:
uma revisão sistemática 47**

Cassandra Fontoura Fiore Peron

Lurdes Fabricio de Oliveira

Maria Solineide Oliveira Alencar

Maria de Fatima Minetto

Capítulo 4

**Escolas criativas e inclusivas no Brasil:
tessituras e sonhos 62**

Maria Dolores Fortes Alves

Arlete Rodrigues dos Santos Santa Rosa

Rosane Batista de Souza

Camila Fernanda Saraiva

Capítulo 5

**A invisibilidade de crianças e adolescentes
filhos de encarcerados no Paraná..... 76**

Gabriela Reyes Ormeno
Renata Corbetta Tavares
Murilo Henrique Pereira Jorge

Capítulo 6

**A criatividade no processo formativo:
realidade ou emergência? 87**

Ettiène Cordeiro Guérios
Deise Leandra Fontana

Capítulo 7

**O professor como protagonista
da criatividade na educação infantil:
reflexões sobre a formação 101**

Simone Maria de Bastos Nascimento
Carla Luciane Blum Vestena

Capítulo 8

**Dimensões formativas e o desenvolvimento
pessoal e profissional docente 113**

Ana Maria Soek
Sonia Maria Chaves Haracemiv

Capítulo 9

**Criatividade e didática:
apontamentos a partir de estudos
sobre escolas criativas 129**

João Henrique Suanno
Marilza Vanessa Rosa Suanno
Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira



Capítulo 10

**Espaços educativos e suas contribuições
para o desenvolvimento de experiências
criativas na educação infantil..... 146**

*Vera Lúcia Simão
Elisia Kasprowicz Stein
Maria Antônia Pujol Maura*

Capítulo 11

**Instituições criativas em Alagoas:
terra do sol, sonhos e desafios..... 159**

*Maria Dolores Fortes Alves
Adalberto Duarte Pereira Filho
Tamires Campos Leite*

Capítulo 12

Elementos para uma pedagogia da moqueca 173

Rafael Siqueira de Guimarães

Capítulo 13

**A liberdade de ensinar
sobre gênero e sexualidades
em escolas públicas democráticas 183**

*Eliane Rose Maio
Fernando Guimarães Oliveira da Silva
Márcio de Oliveira*

Capítulo 14

Women's creativity 196

*Juliana Berg
Carla Luciane Blum Vestena
Sheila Fabiana de Quadros
Cristina Costa-Lobo*



Capítulo 15

**The interaction between nutrition
and autistic spectrum disorder 224**

Luane Aparecida do Amaral

Evelin Ribeiro da Cruz

Carla Luciane Blum Vestena

Gabriel Blum Vestena

Capítulo 16

**O entrelace entre famílias de crianças
com deficiência, o serviço social e a escola:
uma reflexão sistêmica 235**

Vagner Padilha Silveira

Carla Luciane Blum Vestena

Capítulo 17

**Complexidade-transdisciplinaridade-ecoformação:
uma tríade conceitual materializada
pelos projetos criativos ecoformadores 252**

Aline Lima da Rocha Almeida

Beatriz Alves de Oliveira

Marlene Zwierewicz

Sobre os autores e autoras 269

índice remissivo 272

APRESENTAÇÃO

Apresentamos o terceiro volume da “Coletânea Tecido em Criatividade” intitulado “Criatividade, Diversidade e Educação” organizado pelas professoras doutoras Juliana Berg, Carla Luciane Blum Vestena, Cristina Costa-Lobo Maria Dolores Alves Fortes e Marlene Zwierewicz, resultado da parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (CAPES), a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade de Brasília (UNB) no Brasil, a Cátedra UNESCO de Educación para la Justicia Social da Universidad Autónoma de Madrid (UÁM) na Espanha, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) do Brasil, a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) do Paraná no Brasil, o Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF) de Portugal, a Red Internacional de Escuelas Creativas (RIEC) por meio da Universitat de Barcelona na Espanha, o Instituto Superior Politécnico de Benguela (ISPB) em Angola, a Cooperativa de Ensino Superior Politécnico e Universitário (-CESPU), a Câmara Municipal de Santo Tirso, o Externato Santa Clara/ Academia Beatriz Ribeiro, a Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação (ANEIS) em Portugal e o Laboratório de Psicologia Educacional (LAPE) no Brasil.

Esta coletânea foi criada com intuito de promover a criatividade em toda sua força, energia e potência para o aprender, assim como ofertar arcabouço científico robusto com mais de cento e oitenta cientistas das mais variadas áreas do conhecimento e territórios.

Ela é composta por seis volumes que discutirão a criatividade relacionada a temas como a adversidade, justiça social, desenvolvimento humano, diversidade, educação, inovação social, meio ambiente, globalidade, ética, altas habilidades/ superdotação, meta-criatividade entre outros.

Neste terceiro volume oferecemos a reflexão relativa à criatividade e a diversidade no processo educacional revelando ser essa uma tríade que se retroalimenta em evolução contínua e poderosa.


Abordar a diversidade e a criatividade nos oferece, portanto, o entendimento relativo a inclusão e a convivência em amor por práticas de colaboração e aprendizagem mútuas em movimento ecossistêmico poderoso de desvelar olhos e descolonizar conceitos clássicos que nos levaram à métodos muitas vezes cruéis de educação ao longo da história.

Nesse propósito Ações Criativas, Inclusivas, Projetos Ecoformadores e Criativos aparecem como possível solução para muitos males que ainda afligem nossa educação, nos revelando sonhos, sabores, alegrias e novos modos de vida promotores da consciência e do amor.

Assim, a criatividade e o viver rico em diversidade significarão o indivíduo pensante, que é subjetivo, além de tornar mais compreensível o que está explicado e o que está implícito gerando meio de se aprender pela convivência respeitosa ao sistema.

Boa leitura! Esteja bem, assim como todos que você ama.

Juliana, Carla, Cristina, Maria Dolores e Marlene.



1

Cristina Machado

**CRIATIVIDADE
E EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.565.16-30

CONCEITUALIZAÇÕES DE CRIATIVIDADE

Após uma época, não muito distante no tecido social, em que a criatividade era genericamente remetida para o domínio artístico ou filosófico, nos dias de hoje parece já estabelecida a ideia, no pensamento sociocultural, de que esta representa uma competência que comporta eficácia e inovação, uma capacidade que permite ao indivíduo melhores níveis de realização, seja no plano educacional, laboral, de saúde mental ou de bem-estar. É assim que, por exemplo no contexto escolar, um professor tende a ser percebido como desinteressante e desatualizado se ministra lições tendencialmente expositivas e não interativas, como, no âmbito de uma organização, a liderança é avaliada como mais efetiva se associada a um papel motivador da equipa, potenciador de um clima organizacional com influência na produtividade dos colaboradores.

Até ao século XX, que assistiu à emergência de estudos de carácter científico na concetualização da criatividade e do potencial criativo, nomeadamente no âmbito da Psicologia, várias abordagens se sucederam no tempo na tentativa de explicar este conceito complexo e multifacetado, já que dependente de uma grande variedade de situações e amplitude de significados. Desde a Antiguidade Clássica, em que a criatividade surge associada à inspiração divina, a um dom apenas acessível a poucos mortais, interpretado no âmbito do pensamento filosófico, ou, ainda, a uma forma de loucura, remetida a um carácter de impulsividade e irracionalidade não passíveis de mensuração, passando pela época final do Renascimento, que interpreta a capacidade criativa de personagens como Da Vinci ou Michelangelo como génios intuitivos, indivíduos raros e diferentes, numa associação estreita à genialidade, até à teoria evolutiva das espécies de Darwin, em que emerge a ideia de um poder criador, uma força vital organizadora e autorreguladora, um denominador comum destas várias definições parece ser, entretanto, a concetualização

da criatividade como a capacidade de produção pela originalidade inventiva, no sentido em que permite encontrar soluções diferentes e originais face a novas situações (Costa; Costa, 2011, pp. 1-3).

Ultrapassando esta perspectiva mística de associação a um processo meramente espiritual, ou, ainda, à genialidade, ou sua relação estrita à psicopatologia, e num percurso de crescente enriquecimento em complexidade, as sucessivas concetualizações de criatividade passam a revestir uma preocupação de investigação sistemática apenas na segunda metade do século XX. E assim, abrangendo o período Pós-Segunda Guerra Mundial e a Modernidade, surge uma perspectiva mais pragmática e economicista da produção criativa, representativa de uma visão de construção, na qual o criador não é mais o objeto de inspiração divina, o louco, ou o génio, mas, sim, em que o sujeito do processo criador se configura como produtor; no âmbito desta nova abordagem, influenciada pelas ciências exatas e naturais, o interesse desloca-se para a possibilidade de desenvolver a capacidade criativa, nomeadamente por meio de programas de intervenção educativa, por exemplo a técnica criativa do *brainstorming* (David; Morais, 2012, p.4). Destacam-se, neste período, contribuições determinantes, como o aparecimento da Teoria do Condicionamento Operante de Skinner (1953), na qual as noções de reforço e punição aportam uma maior ênfase à motivação extrínseca, concebendo o pensamento criativo como promotor de criação por meio de um processo de tentativa e erro; o papel do aparecimento dos testes psicométricos, no início do século XX, que introduzem a possibilidade de mensuração de processos mentais superiores complexos, a partir dos quais se vão destacar os testes de Guilford (1956) no domínio da criatividade, para além do contributo deste autor no domínio do pensamento divergente; ainda, a aplicação da teoria psicanalítica de Freud (1909) à criatividade, na qual a obra criativa é interpretada como uma manifestação do inconsciente; ou, igualmente, os contributos representados pela abordagem da Gestalt, com Koffka (1935), Wertheimer (1945) e Kohler (1947), autores americanos que pro-

curaram compreender a inspiração e os produtos criativos com suporte no *insight*, processo associado a uma ideia “luminosa”, súbita e repentina, reestruturadora do campo perceptivo (David; Morais, 2012, pp.4-6).

Uma nova fase que assiste à evolução das conceitualizações de criatividade é a década de 60, época em que emerge, de forma significativa, o fenômeno da globalização, em que se destaca o papel fulcral da emergência das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), num contexto de cultura de massas e de reconfiguração do sistema económico. Será neste período que crescem novas abordagens, que valorizam e se direcionam para a criatividade, tal como a abordagem Humanista, com autores como Maslow (1968) e Rogers (1959), que consideram aspetos como a personalidade, a motivação e o contexto sociocultural para uma nova explicação da criatividade, assim como a abordagem Associacionista, com Mednick (1962), que, ao considerar a resposta criativa como a mais distante de outras categorias de informação, se preocupa em responder a questões sobre como se produzem novas ideias e como estas se relacionam entre si, ou, ainda, a metáfora computacional da criatividade, com autores como Newell, Shaw e Simon (1962), que sublinham a semelhança entre o funcionamento cibernético e o processamento criativo do ser humano (David; Morais, 2012, pp.6-8).

Nesta sequência temporal de especificação em complexidade do conhecimento sobre a criatividade, os anos 80, década associada ao imperativo de um desenvolvimento sustentável a partir de vetores como a informação, o conhecimento, a tecnologia e a educação, assistem à reorientação para uma análise mais holística e multidisciplinar, em que se vão destacar autores como Amabili (1996), Gardner (2000), Sternberg; Lubart (1995) ou Csikszentmihalyi (2002). Neste contexto de interpretações, a criatividade vai assumir-se como um conceito complexo, impossível de ser traduzido numa perspetiva universal, já que dependente de culturas e subculturas específicas, antes situado num âmbito integrador de objeto multidimensional, interativo e em desen-

volvimento no tempo. Com ponto de partida numa convicção partilhada de que são múltiplas as condições necessárias para que ocorra um processo criativo, Amabile (1996) sublinha a importância da motivação, das competências individuais e das competências criativas relevantes para o ato criativo, Csikszentmihalyi (2002) realça a relação estreita entre indivíduo, campo (poder dos especialistas na área) e domínio (área do conhecimento), da qual surge a criatividade como consequência, enquanto Gardner (2000), adotando uma perspetiva sistémica, apresenta um modelo integrador dos vários níveis de análise do fenómeno criativo, no qual se inscrevem o subpessoal, o pessoal, o extrapessoal e o multipessoal, ou, ainda, Sternberg; Lubart (1995, 2003), por meio da sua teoria económica da criatividade, distinguem dois níveis de análise, o microeconómico e o macroeconómico, que enfatizam, respetivamente, os recursos individuais e a lei da procura e oferta das políticas de mercado (David; Morais, 2012, pp.8-11).

Concluindo este percurso de leituras explicativas, de mencionar, ainda, o esquema dos 4 Ps, proposto por Rodhes (1988) e hoje universalmente aceite, que evoca o papel da Pessoa, do Processo, do Produto e da Pressão do contexto social no entendimento da criatividade, assim como a ideia de Co-incidência de Feldman (1988) e, mais recentemente, de Feist (2006), tornada, igualmente, atual, ao conceber a criatividade como algo raro porque muito exigente e exigente por representar um fenómeno de coincidência, no qual convergem dimensões individuais e sociais (Morais, 2011, p.3).

Face à multiplicidade de definições que se desenham sobre a criatividade, e na convicção de ser esta uma competência de quase sobrevivência no século XXI, Morais (2011) refere que:

[...] mais útil do que colocarmos definições (...), parece ser pensarmos em esquemas concetuais que organizam a multiplicidade das informações e de estudos sobre a criatividade; mais útil do que a pergunta normativa face a algo que foge por essência à norma – *o que é a criatividade* – parece ser

a preocupação sobre o *que requer criatividade* – até porque quando falamos em requisitos, necessariamente falamos em algo operacionalizável na prática. (p.3).

Neste pressuposto, e sublinhando uma coexistência de fatores que implicam a relação do indivíduo com o meio, e que podem ser mutáveis, a autora propõe um esquema que tenta reunir os requisitos, mais referidos na literatura, necessários para a criatividade acontecer: ser criativo implica aptidões; ser criativo é também possuir, ou ser possuído, por uma elevada motivação; ser criativo é ainda dominar conhecimentos; ser-se criativo não é alheio à dimensão da personalidade; ser criativo associa-se ainda a processos cognitivos; criatividade é uma atribuição (Morais, 2011, pp.4-5).

Neste contexto de tentativa de objetivação da ambiguidade que preside a uma definição de criatividade, de referir, igualmente, a multiplicidade de fatores, evocados por numerosos autores, com influência na capacidade de expressar a criatividade. De acordo com Faria *et al.* (2018), tais fatores podem estar relacionados com o sujeito, com o ambiente que o rodeia ou com a dimensão histórica e cultural da sociedade na qual está inserido, pelo que se torna possível identificar barreiras de expressão à criatividade, designadamente barreiras de caráter perceptual, ambiental, cultural, intelectual, emocional e expressivo (pp.24-25).

A criatividade representa, assim, um conceito que, globalmente, coloca grandes desafios, não apenas ao indivíduo, mas também à sociedade. Como refere Alencar; Fleith (2003):

[...] lembramos que, para se estimular a expressão criativa na escola, no trabalho ou em outro contexto, é necessário preparar o indivíduo para pensar e agir de forma criativa, bem como planejar intervenções nesses contextos a fim de estabelecer condições favoráveis ao desenvolvimento da criatividade. (p.7).

O PAPEL E A IMPORTÂNCIA DA CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A relação entre educação e criatividade tem sido abordada, na literatura científica, segundo múltiplas dimensões.

A educação enquanto ambiente potenciador do fenómeno criativo, junto dos seus alunos mas também de toda a comunidade educativa, a relevância da criatividade no contexto das diferentes áreas disciplinares, não só no domínio das artes como das ciências, a promoção das características que se evidenciam na pessoa criativa, aluno ou professor, mas, igualmente, a identificação dos obstáculos que bloqueiam a sua expressão, podem, entre muitos outros aspetos, constituir um primeiro objeto de reflexão genérica sobre a importância da criatividade na educação; como refere Garcês; Pocinho (2018): “A educação é uma fonte de criatividade imensurável” (p.91).

Da mesma forma, também será um dado acessível ao senso comum que a valorização da diferença, a diversidade, pode comportar relações estreitas ao domínio da criatividade, influenciando positivamente as suas manifestações ou expressão, tal como concebemos facilmente que, no desenho de um novo projeto, múltiplas e distintas visões ou perspetivas, acrescentam valor à sua configuração final.

A educação inclusiva é, por excelência, um espaço privilegiado à existência e confluência da diversidade. Como referido no Manual de Apoio à Prática, editado pela DGE na sequência da publicação do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho:

[...] não obstante a existência de diferentes concetualizações sobre a inclusão, perspetivar a educação inclusiva implica considerar as três dimensões que a mesma incorpora: a dimensão ética, referente aos princípios e valores que se encontram na sua génese, a dimensão relativa à implementação de medidas

de política educativa que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas e a dimensão respeitante às práticas educativas. (pp. 11).

Ainda no contexto do Decreto-Lei nº 54/2018, a inclusão é definida como um “processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (Artigo 1º).

Como, então, atender às necessidades e promover a participação da diversidade de alunos existente no regime escolar, que inclui crianças com condições físicas, intelectuais, emocionais, sensoriais e sociais diferenciadas? De que forma a criatividade assume um papel relevante nesta resposta da escola à diversidade?

Se, como referem Berg *et al.* (2020), se torna extremamente difícil, no contexto educacional, avaliar a criatividade e os seus benefícios, ou reconhecê-la e adaptá-la ao processo de ensino e ao uso de ferramentas e didáticas que respeitem a diversidade dos alunos (p.94), esta complexidade assume dimensões particulares quando se considera a educação de um aluno portador de deficiência intelectual, uma criança com autismo, um jovem com Trissomia 21, um adolescente proveniente de um meio sociocultural desfavorecido.

Investigações junto de alunos que parecem revelar um pensamento criativo, apontam alguns exemplos de comportamentos e atitudes que evidenciam, tais como a expressão de ideias diferentes, a colocação de questões aparentemente fora de contexto, o gosto por tarefas livres, a preferência pela discussão de ideias em detrimento de factos, ou a utilização de formas inovadoras de resolver os problemas (Garcês; Pocinho, 2018, pp.95-96). Por seu turno, também é descrita na literatura a existência de traços de comportamento que definem o professor criativo, como aquele que promove a aprendizagem por

meio da descoberta, potencia a superação da aprendizagem, incita à disciplina, estimula os processos intelectuais criativos, explora a diferença no juízo, induz à autoavaliação, estimula o pensamento divergente, conduz à percepção de estruturas totais, ajuda na superação dos fracassos, adota um estilo educativo mais democrático do que autoritário (Torre, 2008, as cited in Berg *et al.*, 2020, p.105).

Num cenário ideal de escola criativa, caracterizada como “ambiente de conhecimento que aprende, cria e inova” (Berg *et al.*, 2020, p.107), a educação inclusiva representa um contexto privilegiado para a utilização da criatividade enquanto ferramenta educativa.

Investigações realizadas no âmbito de intervenções baseadas em oficinas de criatividade ao serviço da expansão das potencialidades criativas, designadamente em alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (nomenclatura introduzida pelo Decreto-Lei nº54/2018, em substituição da anterior designação NEE), aportam resultados relevantes, não apenas no que diz respeito ao desenvolvimento destes alunos, mas também à sua inclusão no ambiente educativo.

Desta forma, no entendimento atual de que a criatividade é algo que pode ser construído, e que a Arte pode ocupar um espaço significativo no desenvolvimento de alunos com déficit intelectual, o estudo de Torres (2007), utilizando técnicas de arte terapia, como a pintura, a colagem, a teatralização e os bonecos, revelou conquistas reconhecidas no processo criativo dos alunos-sujeito a partir do trabalho proposto; com base numa sequência composta de cinco atividades, realizadas uma vez por semana no espaço de sala de aula, em que cada proposta permitiu uma análise do processo criativo, e as cinco atividades formularam, respetivamente, objetivos como “a busca do eu versus a necessidade imposta de agradar a todos”, “busca de sonhos e criação de um jardim”, “harmonização do grupo, respeito a si próprio e ao grupo”, “respeito à diversidade” e “despertar a capacidade criativa enquanto energia necessária para a realização de sonhos”, os resultados permitiram

uma leitura positiva quanto aos avanços do grupo e aos avanços individuais no que se refere, designadamente a: interação social, autonomia e organização, com discriminação de ganhos em competências como capacidade argumentativa, capacidade de lidar com as frustrações, representação de um personagem, harmonização do grupo e respeito aos outros e a si mesmo, compreensão da diversidade e harmonização das convivências, aumento do potencial criativo (pp.69-85).

Um outro estudo, realizado no Brasil, ao abordar a relação entre criatividade e altas habilidades/sobredotação (AH/SD), a partir de uma revisão de literatura dos artigos produzidos entre 2005 e 2015, sublinhou o facto de que estes alunos, muito embora façam parte do público-alvo contemplado pela Educação Especial, muitas vezes não recebem a mesma atenção que alunos com deficiência, não obstante uma das características de alunos com AH/SD ser a criatividade, que deve ser estimulada a fim de ser desenvolvida. Como resultados parciais, este estudo apontou a escassez de artigos sobre o tema; na sua maioria correspondentes a pesquisas empíricas; reveladores de uma maior preocupação em mensurar a criatividade de crianças e jovens do que em estimulá-la, denunciando falta de programas de enriquecimento desta natureza para alunos com AH/SD; e, ainda, falta de padronização na avaliação da criatividade, na origem da dissonância de resultados apresentados quanto à criatividade de alunos com e sem AH/SD (Remoli; Capellini, 2017, pp.466-467).

Com ponto de partida num estudo de Mestrado, intitulado “Desenho e Deficiência Visual: uma experiência no ensino de Artes Visuais na perspectiva da Educação Inclusiva”, foi desenvolvida uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, a pesquisa-intervenção, que utilizou como público-alvo uma turma de alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, num total de 27 participantes, dos quais 3 alunos com deficiência: 2 alunos cegos e 1 aluno surdo-cego, com perdas visuais e auditivas leves; foram realizadas 10 oficinas com sequências didáticas multissensoriais, articulando as expressões cor-

poral, tátil e gráfica. Os resultados permitiram demonstrar a criatividade dos alunos em suas escolhas de composições envolvendo o corpo e as estimulações sensoriais, já que se observou que a interação entre os pares foi sendo garantida por meio de intercâmbios verbais, táteis e corporais ao longo de cada etapa incluída na sequência didática proposta. Como conclusão, é sinalizada a necessidade de construção de uma abordagem de ensino de desenho orientada pela multissensorialidade, a partir de oficinas pedagógicas que possibilitem interações artísticas e estéticas na perspectiva da inclusão escolar, como é, ainda, assinalada a escassez de pesquisas que discutam o ensino de Arte na perspectiva da educação inclusiva (Oliveira Neto; Alves, 2016, p.39).

Ainda no âmbito da importância da educação pela arte no desenvolvimento de competências em alunos com necessidade educacionais específicas, uma outra investigação, de caráter quantitativo, realizada na Suíça, formulou como principal objetivo conhecer a percepção da equipe pedagógica neste domínio, para o que foi aplicado um questionário a uma amostra não probabilística por conveniência, constituída por 21 participantes. Os resultados obtidos permitiram verificar a valorização da educação pela arte pela equipe pedagógica, que considera que a arte promove o desenvolvimento de capacidades e competências (como a personalidade, a capacidade de expressão, a consciência crítica, o conhecimento e respeito por diversas culturas, o domínio afetivo e emocional, a criatividade e a imaginação), desenvolve aprendizagens nas diferentes áreas de conhecimento e é um instrumento de inclusão social (Mateus, 2015, pp.61-63).

Uma outra investigação, intitulada “A Expressão Plástica no desenvolvimento das Crianças com Trissomia 21 na perspectiva dos Professores”, considerando que a Expressão Plástica representa uma das áreas que contribui para o desenvolvimento completo da personalidade do ser humano, já que reúne em harmonia a atividade intelectual, a sensibilidade e a destreza, e que as crianças com Trissomia 21, normalmente associadas a dificuldades no desenvolvimento das

capacidades físicas e cognitivas, necessitam de atividades mais práticas e repetitivas, para evitar a rotina, o aborrecimento e a desmotivação nas tarefas escolares, procedeu à recolha de dados relativos à experiência e opinião de professores de 1º e 2º ciclo, relativamente às práticas relacionadas com a Expressão Plástica; os resultados permitiram concluir que o contacto com vários materiais e atividades diversas promove uma maior liberdade e agrado à criança portadora de Trissomia 21, ajudando-a a tornar-se plenamente adulta, autónoma, permitindo-lhe uma maior expressão da sua criatividade, dos seus sentimentos e pensamentos (Ribeiro, 2013, pp.104-106).

Igualmente, um Estudo de Caso que procurou estudar os benefícios da Expressão Dramática na educação de Crianças/Jovens com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID), recolheu dados que, após submetidos à análise de conteúdo, permitiram constatar que a utilização da expressão dramática como prática educativa com alunos com DID favorece a aquisição de competências de cariz sensório-motor e cognitivo (comunicação; criatividade; memorização; noção do tempo; mobilização da atenção), competências relacionais intrapessoais (autoestima, autoconfiança) e interpessoais (principalmente no que respeita à autonomia social); este estudo comprovou, ainda, que alunos de turmas com alunos com DID incluídos, envolvidos em projetos que utilizavam a expressão dramática como metodologia interdisciplinar, desenvolveram competências de cidadania, tais como, solidariedade, respeito pela diferença, colaboração e comunicação entre todos, promotoras do reconhecimento das qualidades de cada um (Pires, 2012, pp.105-108).

Entre outras investigações assinaláveis no domínio do papel e importância da criatividade na educação inclusiva, de referir, por último, um estudo sobre o papel da Música como fonte de criatividade e de bem-estar, conduzido junto de uma amostra de indivíduos portadores de deficiência, utentes de uma Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM); esta pesquisa, baseada numa metodologia de análise qualitativa, através da investi-

gação-ação, procedeu à implementação de um Programa de Animação Musical, subordinado ao tema Ambiente e Saúde, num total de 12 Sessões, cujos resultados permitiram verificar que todos os sujeitos conseguiram uma maior capacitação para a realização deste e de outros trabalhos, o que se constituiu como um contributo excelente para a melhoria da sua qualidade de vida, assim como para a construção de uma verdadeira sociedade inclusiva (Viana, 2014, p.V).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que este estudo possa representar uma aproximação ao objetivo traçado, o de especificar relações entre criatividade e educação inclusiva, designadamente através da exploração de estudos empíricos que demonstram a importância e o papel desempenhado por ferramentas e didáticas de criatividade junto de alunos em inclusão.

Como documentado na literatura, a criatividade constitui-se como um construto de difícil definição, concetualização e mensuração, pelo que se começou por apresentar uma abordagem sintética da sua evolução concetual. Num cenário de diversidade por excelência, como é a educação inclusiva, a educação pela criatividade assume o papel de recurso incontornável.

REFERÊNCIAS

- Alencar, E. M.; Fleith, D. D. S. (2003). Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 19(1), 1-8. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722003000100002>
- Berg, J. B.; Vestena, C. L. B; Costa-Lobo, C. (2020). Criatividade na Educação: perspectiva complexa. *Criar Educação*, 9(3), 92-112. <http://dx.doi.org/10.18616/ce.v9i3.6005>

- Costa, J.; Costa, C. (2011, Maio 13-15). A criatividade e a educação: percursos. [Paper presentation]. 23.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual – Ensino das Artes Visuais: *Identidade e Cultura no século XXI*, Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/10553>
- da Educação, D. G. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- David, A.P.; Morais, M.F. (2012). Pensando a Criatividade: Apontamentos sobre o percurso explicativo do conceito. *RecreArte*, 1-16. <http://hdl.handle.net/1822/20475>
- Decreto-Lei nº54/2018 do Ministério da Educação e Ciência (2018). *Diário da República*: I série, nº129. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>.
- Faria, A. C., Pernet, A. F., Teixeira, C. M.; Félix, F. F. (2018). A complexidade da criatividade. *Psicologia da criatividade*, 20-46. <http://hdl.handle.net/10400.13/2008>
- Garcês, S.; Pocinho, M. (2018). Criatividade e educação: um “Bicho de 7 Cabeças?”. *Psicologia da criatividade*, 88-102. <http://hdl.handle.net/10400.13/2011>
- Mateus, M. D. C. A. (2015). A importância da educação pela arte no desenvolvimento de competências em alunos com necessidades educativas específicas: Perceção da equipa pedagógica de uma Instituição Suíça. [Master thesis. Universidade Fernando Pessoa]. *Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa*. <http://hdl.handle.net/10284/5217>
- Morais, M. F. (2011). Criatividade: Desafios ao Conceito [Paper presentation]. 1.º Congresso Internacional de Criatividade e Inovação – *Visão e Prática em diferentes contextos*. Manaus, Brasil. <http://hdl.handle.net/1822/15332>
- Oliveira Neto, R. B.; Alves, J. F. (2016). O ensino do desenho em uma perspectiva inclusiva: O figurativo para além da visão. *European Review of Artistic Studies*, 7(1), 38-66. <https://doi.org/10.37334/eras.v7i1.126>
- Pires, A. C. C. (2012). Benefícios da expressão dramática na educação de crianças e jovens com dificuldade intelectual e desenvolvimental: estudo de caso. [Master thesis. Escola Superior de Educação de Beja]. *Repositório Institucional da Escola Superior de Educação de Beja*. <http://hdl.handle.net/10400.26/3987>

- Remoli, T. C.; Capellini, V. M. F. (2017). Relação entre criatividade e altas habilidades/superdotação: uma análise crítica das produções de 2005 a 2015. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(3), 455-470. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000300010>
- Ribeiro, C. S. G. (2013). A Expressão Plástica no desenvolvimento das Crianças com Trissomia 21 na perspectiva dos Professores. [Master thesis. Escola Superior de Educação João de Deus]. *Repositório Institucional da Escola Superior de Educação João de Deus*. <http://hdl.handle.net/10400.26/4011>
- Torres, G. L. (2007). *A questão da inclusão e a importância do desenvolvimento da criatividade*. *Linha D'Água*, (20), 83-137. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i20p83-137>
- Viana, J. L. D. S. C. (2014). Uma educação especial pelas artes, para uma educação com arte: a música como animação e fonte de bem-estar. [Master thesis. Universidade Aberta]. *Repositório Institucional da Universidade Aberta*. <http://hdl.handle.net/10400.2/3214>



2

Ana Maria Soek

Francisca Vieira Lima

Sonia Maria Chaves Haracemiv

**INVISIBILIDADE DOS/AS
SOCIOEDUCANDOS/AS
NA EJA E O DIREITO
À EDUCAÇÃO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.565.31-46

CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO...

O direito à Educação é uma conquista histórica, uma condição necessária para o exercício da cidadania, sendo a base para todas as ações humanas. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, todo ser humano, indistintamente, tem direito à Educação, orientada para o pleno desenvolvimento humano, embasada nos direitos e liberdades fundamentais e inalienáveis, de modo a promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as pessoas, coadjuvantes na manutenção da paz mundial (ONU, 1948).

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), vigente há mais de 30 anos, aprovado pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, determina que a criança e o/a adolescente, sem exceção, sejam reconhecidos como cidadãos, usufruindo de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, o que implica na segurança das condições para o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, com liberdade e dignidade (Brasil, 1990). O ECA está em consonância com a Constituição Federal, que assegura o direito à Educação como público e subjetivo, que deve ser garantido pelo Estado, pela família e pela sociedade em geral (Brasil, 1988). Complementarmente, a Lei nº 9.394, de 12 de setembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) –, apregoa que o “Ensino Fundamental [é] obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria [...] com progressiva universalização do Ensino Médio” (Brasil, 1996, não paginado). Frente a isso, apesar de esse direito ser garantido na legislação em voga, observam-se lacunas entre o direito adquirido e o assegurado, principalmente quando se trata do adolescente em situação de conflito com a lei.

Nesse seguimento, uma Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) (IBGE, 2020) revela que o país ainda não superou o problema do analfabetismo. Em 2019, havia 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, uma taxa equivalente a 6,6% do total da população brasileira.

Quanto à universalização da Educação Básica, foi alcançado o patamar de 99,7% para pessoas entre 7 e 14 anos de idade, aproximando-se da meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação¹, apesar de parte dessa população já estar numa etapa de ensino diferente da considerada “ideal” para a sua idade.

Em se tratando do abandono escolar, a situação é muito preocupante. Dos jovens na faixa etária de 14 a 29 anos, 20,2% dessa faixa ainda não tinha completado o Ensino Médio em 2019, seja por terem abandonado a escola antes do término, seja por nunca a terem frequentado, em outras palavras, são 10,1 milhões de jovens (58,3% de homens e 41,7% de mulheres) fora da escola. Desse total, no que se refere à cor ou raça, são 27,3% de pessoas brancas e 71,7% de pretos ou pardos, o que retrata desigualdades² educacionais brasileiras (IBGE, 2020). Além disso, ressalta-se que as desigualdades educacionais também se acentuam quando se considera o levantamento quantitativo por grupos de renda, entre os 25% mais ricos e os 25% mais pobres, percebe-se nitidamente que as dificuldades de acesso e permanência escolar tem cor e endereço certo, ou seja, encontram-se principalmente nas classes mais vulneráveis – menos favorecidas economicamente – da sociedade brasileira (Brasil, 2016).

¹ O PNE é uma lei em vigência no Brasil desde 2014, na qual foram estabelecidas 20 metas para a educação brasileira a serem cumpridas até 2024.

² A desigualdade educacional consiste num fenômeno complexo que, por sua vez, se desloca em diferentes dimensões e níveis de ensino, ou seja, muitas vezes, quando uma dimensão num nível ou etapa de escolarização é resolvido, evidencia-se outra desigualdade (Sampaio; Oliveira, 2016).

Dentro desses coletivos de jovens, estão os/as adolescentes em situação de conflito com a lei, sujeitos de direitos que, ao cometerem ato infracional, ficam sob a tutela do Estado e ancorados pela legislação. Como parte da medida socioeducativa, determina-se o (re)ingresso desses sujeitos em Instituições Escolares (Brasil, 1990); no Paraná, os/as adolescentes em situação de conflito com a lei, com defasagem idade/série, são matriculados/as na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Paraná, 2015).

No que tange ao número de adolescentes/jovens sob medidas socioeducativas em Meio Aberto no país, um levantamento realizado nos primeiros meses de 2018 pelo Ministério do Desenvolvimento Social³, em parceria com a Secretaria Nacional de Assistência Social (Brasil, 2018), demonstrou que 117.207 jovens na faixa etária de 12 a 21 anos estiveram sob medidas socioeducativas em Meio Aberto – Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços (PSC). Desse total, 10.661 (9%) são do estado do Paraná, região Sul do Brasil. Cabe ressaltar que tanto a PSC quanto a LA tratam, no seu teor, da frequência escolar, ratificando a necessidade de uma pessoa acompanhar o/a socioeducando/a com vistas à supervisão de frequência e de aproveitamento escolar, garantindo, inclusive, sua matrícula (Brasil, 1990). Nessa mesma linha de raciocínio, estudos realizados por Cunha e Dazzani (2016) revelam que a educação consiste numa via de afastamento do mundo infracional, considerando a tarefa a ela atribuída de (re)socialização desses sujeitos.

Apesar disso, problemas como a evasão escolar, defasagem idade/série ainda se encontram muito presentes na vida dos/as socioeducandos/as, revelando a violação de um dos direitos fundamentais da criança e do/a adolescente: o direito a educação.

³ O Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) foi extinto pelo atual governo brasileiro. Demandas da Assistência Social foram direcionadas para o Ministério da Cidadania, na Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. Mais informações em: <http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social>.

Segundo levantamento realizado nos primeiros meses do ano de 2018 pelo Ministério do Desenvolvimento Social, por meio da Secretaria Nacional de Assistência Social (Brasil, 2018), o número de adolescentes em situação de conflito com a lei que estiveram sob medidas socioeducativas⁴ em Meio Aberto no Brasil – Liberdade Assistida e Prestação de Serviços Comunitários – foi de 117.207 jovens, entre meninos e meninas. Outra pesquisa realizada em 2014 pelo Ministério do Desenvolvimento Social e pelo CREAS reforça a educação como a principal parceira no âmbito da rede de proteção social, apesar das problemáticas educacionais existentes nesse contexto – dificuldades de efetivação de matrícula em qualquer tempo, altos índices de evasão escolar e distorção idade/série característicos do grupo analisado (Brasil, 2017).

Nessa mesma perspectiva, trata-se de situação igualmente crítica no tocante aos/às adolescentes privados/as de liberdade. Um estudo do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) revela que mais da metade (57%) dos/as adolescentes privados/as de liberdade, participantes dessa pesquisa, não frequentavam a escola antes de ingressar na unidade socioeducativa e 86% declararam que tinham cursado até o Ensino Fundamental, evidenciando, mais uma vez, a violação da garantia de acesso à Educação (Brasil, 2012). O documento ainda expõe fragilidades do Estado na aplicação de medidas socioeducativas, bem como de programas voltados para a Educação.

Imbuídos nessa direção, o presente trabalho intenciona trazer a questão da garantia do direito à Educação para os/as adolescentes em situação de vulnerabilidade social que, circunstancialmente, conflituaram a lei.

⁴ As medidas socioeducativas são divididas em dois grupos: Meio Aberto – cumpridas em liberdade – e Meio Fechado – cumpridas com privação parcial ou total de liberdade. As medidas socioeducativas em Meio Aberto são: Advertência; Obrigação de reparação de dano; Prestação de serviços à comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (LA). Enquanto as medidas em Meio Fechado tratam da inserção em regime de semiliberdade e internação (Brasil, 1990).

O CAMINHO TRILHADO – ASPECTOS METODOLÓGICOS

O convívio cotidiano com adolescentes no contexto das escolas de EJA, na mediação de conflitos, nas conversas informais no pátio e corredores da escola, nos contratos pedagógicos em sala de aula, ou, ainda, no diálogo com pessoas da família possibilitaram a identificação de adolescentes que viveram situações de conflito com a lei. Essas constatações demandaram investigações ancoradas nas ciências para serem respondidas as muitas perguntas, como: Quem são esses sujeitos? São vítimas ou vitimados pela sociedade? Conflitam a lei ou são segregados por ela? Quais são as suas trajetórias escolares dentro da escola? São (in)visibilizados/as no contexto escolar? Há um acompanhamento escolar desses/as adolescentes? Como as instituições do poder judiciário, da assistência social e da educação podem trabalhar em parceria no tocante ao atendimento desses sujeitos?

Para esse fim, as investigações realizadas no mestrado em educação⁵ utilizaram o método de pesquisa do tipo misto, com duas vertentes, quantitativa e qualitativa, considerando observação, leitura, levantamento, coleta e análise de documentos. Essa pesquisa contou com uma amostra de 203 prontuários de adolescentes que estiveram vinculados ao Programa de Medidas Socioeducativas de Meio Aberto do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), matriculados/as no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) de São José dos Pinhais/PR, no período de 2014 a 2017. Foram elaborados protocolos para coleta de dados, retirados de documentos físicos e digitais, em duas instituições, onde se acessaram os registros de cada educando/a em cumprimento de medidas socioeducativas em Meio Aberto de LA e PSC – tendo sido encaminhados/

⁵ Dissertação de Mestrado intitulada “Socioeducandos na EJA: Sujeitos invisíveis nos tempos e espaços escolares”, de autoria de Francisca Vieira Lima e orientação de Sonia Maria Chaves Haracemiv, vinculada ao Curso de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

as pelo CREAS, com matrícula no CEEBJA de São José dos Pinhais, cidade da região metropolitana de Curitiba, estado do Paraná/Brasil.

Para obtenção dos dados, foram utilizados seis instrumentos de coleta em documentos arquivísticos de duas instituições públicas, uma municipal CREAS e outra estadual CEEBJA, sendo esses espaços o *lócus* da pesquisa. Os dados apurados foram organizados, tabulados no programa *Microsoft Excel* e inseridos no *software* estatístico S.P.S.S. (*Statistical Package for Social Sciences 24,0*), onde foi realizada uma análise por meio da estatística descritiva, na construção de tabelas cruzadas, buscando compreender relações entre variáveis. Os dados obtidos foram levantados exclusivamente de documentos, dando à pesquisa a natureza documental (Kripka *et al.*, 2015).

Considerando os limites desse texto, colocamos no bojo desta discussão se o direito à Educação está sendo garantido para os/as adolescentes pesquisados/as. Dessa forma, trabalharemos com parte dos resultados da pesquisa ora apresentada. Para melhor ordenamento, dar-se-á enfoque para fatos que revelam o acesso e a permanência desses/as educandos/as na escola no início e durante o período de cumprimento da(s) medida(s) socioeducativa(s).

OS ACHADOS – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Importa ressaltar que o Estatuto da Criança e do Adolescente, que sustenta o cumprimento das medidas socioeducativas em Meio Aberto, enfatiza a necessidade da (re)inserção do/a adolescente no processo escolar como um dos encaminhamentos necessários para o cumprimento das medidas socioeducativas PSC e LA. No que se refere à medida socioeducativa de Prestação de Serviços à Comunidade, preceitua a lei que o/a adolescente poderá desenvolver atividades laborais

nesse período, desde que não prejudique sua frequência escolar. Quanto ao cumprimento da medida socioeducativa de Liberdade Assistida, essa ação é obrigatória, ou seja, a lei determina que o/a adolescente seja encaminhado/a e acompanhado/a tanto na (re)matrícula quanto na frequência escolar (Brasil, 1990), o que permite constatar a importância da instituição escolar como uma importante via para o redesenho das trajetórias escolares e de vida dos/as adolescentes infratores/as.

Os dados analisados na pesquisa evidenciaram que, dos 203 adolescentes pesquisados/as, 96,1% se encontravam na etapa do Ensino Fundamental – Fase II, e apenas 3,9% no Ensino Médio, informações em consonância com as estatísticas nacionais que revelam altos índices de reprovação e de abandono escolar (IBGE, 2016). Comprova-se, assim, uma defasagem idade/série que, de certa forma, redireciona sua trajetória escolar para a Educação de Jovens e Adultos, considerando que a maioria dos/as educandos/as dessa pesquisa (67,98%) se encontravam numa faixa etária entre 17 e 18 anos de idade. Essa constatação ratifica a legislação vigente, que apregoa matrícula compulsória, exatamente nessa linha de corte, demonstrando ausência da obrigatoriedade de matrículas para maiores de 18 anos.

Averiguou-se também que 51,7% desses/as adolescentes não estavam estudando nas circunstâncias do início do cumprimento da medida socioeducativa, o que remete também ao período de ocorrência do ato infracional. Dentre os que frequentavam o ambiente escolar, 1,5% estudavam em escolas privadas e 46,8%, em escolas públicas. Essas informações suplantam significativamente os dados revelados pelos bancos nacionais (IBGE, 2016), pois expressa uma realidade pouco revelada, que inclui esses coletivos nas estatísticas globais.

Dessa forma, sem essa visão universal e completa, inviabiliza-se um olhar mais acurado para essa população no âmbito das políticas públicas. Esses achados, assim, permitem refletir sobre as fraturas existentes na legislação e sobre a garantia de um dos direitos fundamentais da criança e do/a adolescente: o direito à Educação.

As razões pelas quais os jovens interrompem suas trajetórias escolares são inúmeras, sendo a principal delas o próprio sistema de ensino, que, no modelo excludente existente, continua reproduzindo as desigualdades educacionais e sociais. Esse sistema não está preparado para atender as demandas populares frente às mudanças do mundo contemporâneo, o que contribui para uma tendência escolar, por meio de suas práticas, de proporcionar um ambiente que não condiz com o mundo fora dela, desmotivando e desestimulando para permanência nesse espaço, pois se considera que o direito à Educação deve ir além do exercício de alfabetização e de aquisição de conhecimentos de cálculos (Onofre, 2002 apud Onofre; Julião, 2013).

Segundo Bourdieu (2003, 2015), o sistema de ensino consiste numa das instituições mais eficazes e cruéis de conservação social, de reprodução das desigualdades sociais. Ao possibilitar o acesso da pessoa à Escola, age-se de maneira explícita e implícita de modo a levá-la a uma ruptura com esse espaço, ou seja, à saída do *jogo*, frente aos desafios impostos para um “enquadramento” do sujeito numa espécie de modelo “ideal” de uma cultura hegemônica, que difere dos contextos vividos pelos coletivos populares que acessam a escola.

É fato inconteste que ainda persistem nas escolas e na docência que, o cuidado, a proteção, a garantia de uma vida digna e justa aos estudantes não é a sua função, mas sim da família (Arroyo, 2014). Há uma dicotomia conservadora que separa um único ser humano, como se ele fosse fragmentado, suprido individualmente por instituições diferentes. De um lado, o direito de viver sua condição de ser humano, o cuidado é deixado sob a égide da família, da mãe, da esfera privada ou do assistencialismo como creches, orfanatos e unidades socioeducativas. De outro lado, a formação de seu espírito e intelectual, por conta da esfera pública, da escola e da universidade, de instituições e profissionais que trabalham com a cultura e com o conhecimento. Esses sujeitos das classes populares, quando chegam nessas instituições (fragmentadas), trazem consigo suas vidas precarizadas, com o

direito de viver e a humanidade ameaçados; diante desse sujeito na sua condição de humano, essas dicotomias não funcionam (Arroyo, 2014).

Destacadamente, a visão distorcida da instituição escolar e o seu olhar fragmentado para esses sujeitos, desconsiderando sua condição ontológica, podem fracassar nesse processo, contribuindo para que as experiências e os aprendizados aconteçam somente fora dela.

No âmbito escolar, há necessidade de atenção às tensas relações que permeiam a vida dos/as estudantes, como o trabalho, a sobrevivência, as exclusões e a vulnerabilidade social. Para Arroyo (2011), mesmo na EJA, uma modalidade de ensino mais flexível para a realização de práticas pedagógicas direcionadas para seu público conforme apregoado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), ainda não se conseguiu dar conta de uma educação que atenda às necessidades e anseios das classes populares, que almejam uma oportunidade de continuidade de seus estudos, por meio dessa modalidade.

Anteriormente, as trajetórias escolares dos/as jovens quando crianças, articuladas com suas trajetórias de vidas, já tiveram resultados frustrantes, o que revela incompatibilidade entre as trajetórias populares nos limites da sobrevivência e a rígida lógica do sistema escolar (Arroyo, 2011).

Nessa direção, constatou-se na pesquisa realizada que, mesmo o vínculo escolar sendo uma determinação judicial como parte do cumprimento de medidas de LA e PSC (Brasil, 1990), 58,6% dos/as socioeducandos/as, ou seja, mais da metade, se mantiveram fora da escola no início do cumprimento da medida socioeducativa. Assim, somente 41,4% dos/as adolescentes retornaram ou se mantiveram no processo escolar, o que indica fragilidades na rede de proteção a esses meninos e meninas.

A socioeducação, uma proposta de atendimento aos/às adolescentes em situação de conflito com a lei, constitui-se como uma aprendizagem que vai além dos conhecimentos historicamente acumulados e se estende para um aprendizado com autonomia para o convívio social e para o exercício da cidadania. Busca-se nesse processo que sejam oportunizadas condições para que os/as estudantes consigam se relacionar consigo mesmos e com o mundo, de modo a ressignificar o ato infracional cometido e redesenhar as suas trajetórias de vida (Paraná, 2007 apud Brasil, 2015). Uma educação através da qual homens e mulheres consigam chegar a um nível de conscientização de si mesmos, enquanto sujeitos históricos e sociais, e das suas relações na e com a sociedade (Freire, 1967).

Quando direcionamos o nosso olhar para a situação escolar desses/as adolescentes durante o período de cumprimento da medida socioeducativa, período em que deveriam ter ingressado e/ou continuado o seu processo escolar dentro de instituição de ensino pesquisada, percebemos que os resultados são preocupantes. Mais de três quartos (78,3%) dos/as socioeducandos/as continuaram fora da escola, apesar de o cumprimento das medidas socioeducativas determinar a obrigatoriedade da frequência escolar. Em relação aos 41,4% dos/as estudantes que (re)ingressaram para a escola, apenas 52,3% desses/as permaneceram nela durante o cumprimento da medida, enquanto os demais desistiram do processo.

É mister destacar que – sendo a socioeducação uma educação para o desenvolvimento pleno do/a estudante, como já preconizado anteriormente, e entendendo que esse sistema envolve uma articulação de um sistema de garantia de direitos ao/à adolescente: Sistema de Saúde, Sistema de Justiça e Segurança Pública, Sistema Único de Saúde e Sistema Único de Assistência Social (Brasil, 2006) – pode-se considerar que existem falhas na articulação dessa rede, a fim de fazer cumprir a legislação em voga. Desse modo, reforça-se a urgência da realização de ações orientadas pelos agentes públicos no intuito de “promover o

pleno desenvolvimento de todas as dimensões do sujeito, bem como das competências que lhes possibilitem a plena atuação no contexto em que vive, por meio de ações educativas integradas e que compreendam esses sujeitos em suas múltiplas dimensões” (Brasil, 2015, p. 4-5).

Outro ponto que merece destaque é a relação de hostilidade entre a escola e os/as adolescentes em situação de conflito com a lei. Esses sujeitos carregam marcas dentro dos espaços escolares, o que configura uma visibilidade negativa, quando não permanecem invisíveis frente à carência de atendimento humanitário diante das vulnerabilidades já vivenciadas nos seus contextos familiares e sociais. Nesse sentido, um dos problemas enfrentados pelos serviços e programas de atendimento socioeducativo consiste no combate ao preconceito institucional. A discriminação se manifesta na entrada da escola, quando se recusa uma vaga de matrícula, e, mesmo quando ela é conquistada, também se manifesta veladamente pelo medo, pelo olhar, pelas palavras, pela indiferença nas relações tecidas nesse lugar (Brasil, 2015). Desse modo, o *lugar* de possibilidades de experiências positivas acaba se transformando no *deslugar*, frente às adversidades cotidianas.

A Educação, inquestionavelmente, consiste numa das principais vias para o reordenamento das trajetórias de vida das pessoas e do afastamento do mundo infracional (Brasil, 2015 apud Borba *et al.*, 2015). Nesse sentido, Onofre e Julião (2013) compartilham do pensamento que a Educação não é apenas ensino, mas também desconstrução/reconstrução de ações e comportamentos, pois lida com pessoas em contextos singulares. Acrescentam ainda que a Educação deve oportunizar a tomada de consciência de sua realidade e, protagonizando suas vidas, das causas e consequências dos seus atos, que as levaram a situações-limite, noções que diferem de uma educação domesticadora.

Aportados nessa compreensão, revisitamos Freire (1980), quando destaca que o exercício da educação libertadora deve considerar o homem/mulher na sua condição ontológica, levando em conta as con-

dições com as quais vivem naquele momento, ela deve ajudar o indivíduo sem negar o que constitui a sua vida, ou seja, deve-se estabelecer uma relação dialética com o contexto da sociedade, no qual ele/a está inserido/a. Há de se considerar as diferentes realidades experienciadas por esses/as adolescentes, quando se pensa numa proposta de educação voltada para os direitos humanos, caso contrário pode-se incorrer no risco de ações fracassadas com resultados negativos, como evasão escolar e reincidências de comportamentos transgressores.

Arroyo (2014) sustenta que os sujeitos das classes populares que buscam as escolas públicas necessitam de outras pedagogias, uma pedagogia que os considere como *peçoas*, como seres humanos. Para o autor, se a escola e o conhecimento não conseguem tornar suas vidas e lugares mais humanos, pelo menos que os/as ajudem a fazer a leitura da sociedade, das relações sociais e políticas, das condições que os/as oprimem. Ao menos nesse espaço seja experienciado o seu direito a uma vida justa e digna, reverberando, dessa forma, nos espaços extraescolares.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

É preciso retirar a cegueira que nos invade, como alerta Sarago (1995), a fim de desvelarmos as problemáticas inscritas no contexto educacional, quando pensamos numa Educação em direitos humanos. Buscamos neste texto, a partir de uma pesquisa empírica, refletir sobre o direito à Educação que continua sendo negado para adolescentes em condições de vulnerabilidade social.

Depreende-se que os olhares das instituições precisam se voltar para o/a adolescente que infringiu a lei, via uma “rede de proteção”, buscando encaminhamentos para que os atos infracionais sejam ressignificados e, conseqüentemente, novos projetos de vida sejam rede-

senhados. Contudo, são evidenciadas fraturas na articulação da rede de proteção, que acabam por não dar conta de forma adequada dessa demanda, considerando que, esse sujeito, conforme muito bem pontua Arroyo (2011, 2014), é único e precisa ser visibilizado na sua totalidade. Esse é um movimento que necessita de um trabalho colaborativo da Rede de Proteção, reunindo esforços para atender o/a adolescente, considerando o seu contexto existencial, o que inclui a família, a escola, o lazer, a saúde, a profissionalização, aspectos que estão interligados.

Dentro dos limites desta pesquisa, fica claro que o direito à Educação não está sendo atendido. Por mais que o sistema de justiça determine que esses sujeitos sejam inseridos no processo escolar, os/as adolescentes se encontram fora dela, pois esse trabalho depende de outras variáveis, como mencionadas anteriormente. Anuncia-se na legislação uma proposta de Educação Social que trabalhe com o desenvolvimento pleno do sujeito, contudo a realidade escolar continua sendo ultrapassada, conservadora e excludente, culminando na exclusão escolar.

É importante registrar a necessidade de uma educação emancipadora, que suplante a mera transmissão do conhecimento científico, mas sim que envolva o sujeito, na sua totalidade, na sua condição existencial, considerando as suas fragilidades e potencialidades. Destaca-se o dever do Estado, da garantia do direito a uma Educação de qualidade social, obrigatoriamente, para crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

- Arroyo, M. G. (2011). Educação de Jovens e Adultos: Um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: L. Soares *et al.* (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos* (4a ed., pp. 19-49). Autêntica.
- Arroyo, M. G. (2014). *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias* (2a ed.). Vozes.
- Borba, P. L. de O., Lopes, R. E.; Malfitano, A. P. S. (2015). Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei: Subsídios para repensar políticas educacionais. *Ensaio*, 23(89), 937-963. <https://doi.org/10.1590/>

S0104-40362015000400006. <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n89/1809-4465-ensaio-23-89-0937.pdf>

- Bourdieu, P. A. (2003). A “juventude” é só uma palavra (pp. 151-162, M. S. P. Pereira, Trad.). *In*: P. A. Bourdieu. *Questões de psicologia*. Sociedade Unipessoal.
- Bourdieu, P. A. (2015). *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura* (pp. 45-72, A. J. Gouveia, Trad.). *In*: M. A. Nogueira; A. Catani (Org.). *Escritos da Educação*. Vozes.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm
- Brasil (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/estatuto_crianca_adolescente_3ed.pdf
- Brasil (1996). *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Brasil (2006). *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conanda. <http://www.conselhoda-crianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>
- Brasil (2012). *A Execução das Medidas Socioeducativas de Internação*. Conselho Nacional de Justiça. https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2011/02/panorama_nacional_doj_web.pdf
- Brasil (2015). *Parecer nº 8, de 7 de outubro de 2015*. MEC. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-25201-parecer-cne-ceb008-15-pdf&Itemid=30192
- Brasil (2016). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016*. Inep. <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/6975249/relat%c3%93rio+do+primeiro+ciclo+de+monitoramento+das+metas+do+pne+-+bi%c3%8anio+2014-2016/Odc50e21-3a60-444b-b7f6-1f16b8e5591f?version=1.1>
- Brasil (2017). *Levantamento Anual Sinase 2014*. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos. http://www.sesp.mt.gov.br/documents/4713378/12078442/Levantamento+Anual+ SINASE+ +_2014.pdf
- Brasil (2018). *Pesquisa Medidas Socioeducativas em Meio Aberto*. Secretaria Nacional de Assistência Social. <http://blog.mds.gov.br/redesuas/pesquisa-mse/>
- Cunha, E. de O.; Dazzani, M. V. M. (2016, jan./mar.). A Escola e o adolescente em conflito com a lei: Desvelando as tramas de uma difícil relação.

Educação em Revista, 32(1), 235-259. <https://www.scielo.br/pdf/edur/v32n1/1982-6621-edur-32-01-00235.pdf>

Freire, P. (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Paz e Terra.

Freire, P. (1980). *Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (K. de Mello e Silva, Trad.). Moraes.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016). *Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira*. IBGE. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD contínua): Educação 2019*. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf

Kripka, R., Scheller, M.; Bonotto, D. L. (2015). Pesquisa documental: Considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. *Atas CIAIQ2015*, 2. <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/issue/view/4>

Onofre, E. M. C. (2002). Educação escolar na prisão. Para além das grades: A essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado. [Tese de doutorado em educação, Universidade Estadual Paulista, Araraquara].

Onofre, E. M. C.; Julião, E. F. (2013). A educação na prisão como política pública: Entre desafios e tarefas. *Educação & Realidade*, 38(1), 51-69. <https://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362013000100005>. <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/05.pdf>

ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://pt.wikihow.com/Citar-a-Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos>.

Paraná (2007). *Pensando e praticando a socioeducação*. Imprensa Oficial do Estado do Paraná. http://www.dease.pr.gov/arqui_vos/File/PensPrat-Socio.pdf

Paraná (2015). *Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo*. Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. http://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/PEAS_PR_2015.pdf

Sampaio, G. T. C.; Oliveira, R. L. P. de. (2016, jun.) Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 31(3), 511-530. <https://doi.org/10.21573/vol31n32015.60121>. <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/60121>

Saramago, J. (1995). *Ensaio sobre a cegueira*. Companhia das Letras.

3

Cassandra Fontoura Fiore Peron

Lurdes Fabricio de Oliveira

Maria Solineide Oliveira Alencar

Maria de Fatima Minetto

PRÁTICAS COLABORATIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.565.47-61](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.565.47-61)

A partir da publicação do texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que estabeleceu a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento-TGD e altas habilidades/superdotação) nos sistemas nacionais de ensino comum, os profissionais da educação passaram a debater ações que assegurassem a permanência de todos os alunos na escola, garantindo-lhes o direito universal à educação. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014)

Conforme Prieto (2012), pesquisas realizadas nas últimas décadas referentes às políticas públicas de educação, mostraram que houve significativas transformações nessa área no Brasil, tanto na sua organização e em sua base legal produzidas pelo processo de redemocratização do país, quanto assumindo diferentes formatos de gerenciamento e custos. Desta forma o entendimento deste processo passa a ir além do aspecto educacional e vincula-se a questões maiores relacionadas a aspectos sociais, políticos e econômicos.

Dentre os aspectos importantes debatidos, destaca-se a necessidade de se discutir acerca do papel dos profissionais frente ao processo inclusivo, elencando-se para este estudo o levantamento de pesquisas realizadas na área sobre o desenvolvimento de práticas colaborativas. Castro, Menezes e Bridi (2016) citam que a colaboração entre professores do ensino regular e da educação especial favorecem a propagação de conhecimentos específicos de cada área, possibilitando a organização de um trabalho pedagógico articulado, com vistas à aprendizagem de todos os alunos.

Neste sentido, cabe inicialmente entender o cenário atual, tendo como base o que está contemplado na legislação e na literatura que versa sobre o tema em questão. Atualmente as políticas públicas, por meio do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), preconizam que o atendimento educacional especializado ocorra por meio da educa-

ção inclusiva. Neste contexto, tem-se como primeiro objetivo a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 04 a 17 anos, caracterizados como alunos público-alvo da educação especial.

Frente à crescente demanda escolar, surge de maneira geral a tendência de estudos que buscam diversas possibilidades de estratégias para subsidiar o trabalho do professor voltado a atender a demanda para os alunos público-alvo da Educação Especial, destacando-se as propostas das práticas colaborativas, sejam elas de Ensino Colaborativo (Coensino) ou Consultoria Colaborativa. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Para Gargiulo (2003), as práticas colaborativas no contexto escolar podem ser apresentadas, pelo menos, de três formas diferentes: envolvendo professores do ensino comum e educador especial (ensino colaborativo ou coensino); especialistas como consultores educacionais (consultoria colaborativa), ou ainda, profissionais da equipe da própria escola. Com destaque para as práticas inclusivas, relacionadas ao ensino colaborativo e à consultoria colaborativa, encontram-se estudos nacionais com referência ao modelo de cada um, ressaltando que tais formatos são contemplados na rede de serviços de apoio à inclusão escolar. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Para Manzini (2006), o Ensino Colaborativo e a Consultoria Colaborativa são reconhecidos pelo meio acadêmico como práticas eficazes que beneficiam a inclusão escolar, devendo ser um trabalho considerado por todos os profissionais que atuam nas unidades de ensino. Dentre as estratégias de trabalho, a Consultoria Colaborativa é a contribuição de um profissional especializado, na busca de soluções de questões relacionadas à aprendizagem dos estudantes. Nesta interação, professor e consultor se beneficiam em uma troca mútua de saberes e aprendizagens.

Desse modo, esse trabalho levantou e analisou as publicações científicas que abordam as práticas colaborativas em contextos educacionais inclusivos, elencadas de acordo com as especificações descritas no método.

MÉTODO

Este estudo trata-se de uma revisão sistemática que aborda a temática das práticas colaborativas, com foco para o Ensino Colaborativo e a Consultoria Colaborativa. Tais práticas se caracterizam como novas perspectivas no planejamento e intervenção no contexto escolar, reconhecendo as particularidades e a forma de cada aluno aprender. Para tanto, questionamos: Como as pesquisas de práticas colaborativas na educação inclusiva se apresentam em artigos nacionais publicados, compreendendo o período de 2015 a 2019?

A partir da questão, foram realizadas buscas sistematizadas em sites de pesquisa (SCIELO, CAPES e Google Acadêmico), com os seguintes descritores: Ensino Colaborativo, Consultoria Colaborativa, Educação Especial, Bidocência, utilizando-se do bolear “or”. O armazenamento dos dados se deu no software Mendeley, que consiste em um banco de dados para gerenciar e compartilhar referências de pesquisadores sobre temas diversos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da delimitação da pergunta de pesquisa e do estabelecimento dos descritores Ensino Colaborativo, Consultoria Colaborativa, Educação Especial, Bidocência, as pesquisadoras realizaram busca nas bases de dados CAPES, Google Acadêmico e SciELO, tendo

como base critérios de inclusão e exclusão. Nesta busca inicial, foram ao todo encontrados 202 artigos, conforme ilustra o quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Número Total de Estudos Analisados Considerando a Base de Dados e o Tipo de Publicação.

Base de dados	Tese	Dissertação	Artigo	Não identificado	Artigo duplicado	Total selecionado
CAPES	0	0	13	1	1	15
Google Acadêmico	1	3	3	3	0	10
SCIELO	0	0	177	0	0	177
Total	1	3	199	0	0	202

Fonte: Arquivo próprio, 2019

Na busca foram excluídos as teses, dissertações, trabalhos não localizados e/ou não identificados, artigos que não abordavam a temática de educação especial, bem como os artigos duplicados. O quadro 2 a seguir apresenta a quantidade de estudos que atenderam aos critérios de exclusão:

Quadro 2 - Estudos Excluídos por Atenderem aos Critérios de Exclusão.

Base de Dados	Tese	Dissertação	Não localizados	Artigos não relacionados	Duplicado	Total de trabalhos excluídos
CAPES	0	0	1	6	1	8
Google Acadêmico	1	4	3	0	0	8
SCIELO	0	0	0	175	0	175
Total	1	4	4	181	1	191

Fonte: Arquivo próprio, 2019

Como critérios de inclusão, foram selecionados artigos circunscritos no período dos últimos 05 anos, nos idiomas português e inglês, das

áreas temáticas ciências humanas, pesquisa educacional e educação especial. Além disso, os artigos deveriam abordar exclusivamente às práticas pedagógicas inclusivas. Dos 202 artigos analisados, apenas 11 atenderam aos critérios de inclusão, conforme ilustra o quadro 3:

Quadro 3 - Estudos que Atenderam aos Critérios de Inclusão.

Base de dados	Artigos Científicos que atenderam aos critérios de inclusão
CAPES	6
Google Acadêmico	3
SCIELO	2
Total	11

Fonte: Arquivo próprio, 2019.

No quadro 4 estão apresentados os 11 estudos selecionados para esta revisão sistemática, que atenderam aos critérios de inclusão, apresentado autor, local da realização da pesquisa, nome do periódico, ano que foi publicado e título dos trabalhos.

Quadro 4 - Artigos Selecionados para a Revisão Sistemática, Conforme Descritores, atendendo aos Critérios de Inclusão e Exclusão.

Autor(es)	Local da pesquisa	Nome do periódico	Ano de publicação	Título
- Andréa Carla Machado - Maria Amélia Almeida	São Paulo Escola da rede pública municipal do interior do Estado	Revista: Meta Avaliação	2014	Efeitos de uma Proposta de Consultoria Colaborativa na Perspectiva dos Professores
- Carla Ariela Rios Vilaronga - Eniceia Gonçalves Mendes	Rede Municipal de Ensino de São Carlos/ SP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP	2014	Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores
- Cláucia Honnef	Instituto Federal Farroupilha- Câmpus de São Borja	37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis	2015	Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino comum

- Carla Ariela Rios Vilaronga -Eniceia Gonçalves Mendes -Ana Paula Zerbato	Rede Municipal de Ensino de São Carlos/ SP	Revista Interfaces da Educação	2016	O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente.
- Priscila Benitez - Camila Domeniconi	São Paulo, SP A coleta de dados ocorreu em três salas de aulas	Revista Psicologia: Teoria e Prática	2016	Consultoria colaborativa: estratégias para o ensino de leitura e escrita
- Vanessa Cabral da Silva Pinheiro - Cristina Angélica de Aquino Carvalho Mascaro	Escola Estadual de Ensino Fundamental localizada na cidade do Rio de Janeiro	Jorsen - Journal of Research in Special Educational Needs	2016	A bidocência como uma proposta inclusiva
- Christianne Thatiana Ramos de Souza - Enicéia Gonçalves Mendes	Marília SP Revisão sistemática	Revista Brasileira de Educação Especial	2017	Revisão sistemática das Pesquisas colaborativas em educação especial na PersPectiva da inclusão escolar no Brasil
- Ana Valéria Marques Fortes Lustosa	Uberlândia, MG	Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagogia	2019	A expressão da subjetividade no contexto da educação inclusiva: complexidade e desafios
- Beatriz Buss - Graziela Fatima Giacomazzo	Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina	Revista Brasileira de Educação Especial	2019	As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina
- Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos - José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti - Naiara Chierici da Rocha - Denner Dias Barros	São Paulo SP Escola da rede estadual de ensino regular	Revista: Educação Matemática e Pesquisa	2019	Educação Matemática: A articulação de concepções e práticas inclusivas e colaborativas
- Felipe Ferreira Selau - Tobias Espinosa Ives Solano Araujo - Eliane Angela Veit	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Física, Porto Alegre, RS, Brasil	Revista Brasileira de Ensino de Física	2019	Fontes de autoeficácia e atividades experimentais de física: um estudo exploratório

Fonte: Arquivo próprio, 2019.

Os artigos analisados seguem descritos a seguir, considerando o objeto da pesquisa e os resultados obtidos.

O trabalho voltado a inserção de práticas colaborativas requer ser articulado. Neste sentido, Machado e Almeida (2014) destacam que se deve buscar ações para diminuir o insucesso escolar e contribuir para que o professor amplie seu entendimento sobre o aluno com dificuldades, que muitas vezes necessita ser encaminhado para profissionais especializados de diferentes áreas, também como uma forma de apoiar o professor. Assim, profissionais com diferentes perspectivas podem trocar saberes e desenvolver estratégias para questões educacionais. Conforme as autoras, o trabalho colaborativo no contexto escolar inclusivo apresenta um direcionamento importante na busca de resoluções de questões de ordens distintas quanto a aspectos de ensino-aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE). Tal modelo pode ser compreendido com efeito significativo para o sucesso e estabelecimento do atendimento educacional especializado nas diferentes etapas de aprendizagem.

Segundo Machado e Almeida (2014) a consultoria colaborativa consiste em inserir o trabalho dos especialistas na escola, visto que o modelo propõe contribuir de forma que agregue na prática do professor, principalmente na busca de resolução de problemas no contexto escolar e assim se torne possível a criação de ações que ampliem seu trabalho e atenda às demandas apresentadas pelos alunos.

Vilaronga e Mendes (2014) analisaram as práticas de ensino colaborativo desenvolvidos por professores de educação especial em São Carlos-SP, participantes de um processo de formação continuada sobre a temática, no ano de 2011. As autoras verificaram a necessidade da realização de mais pesquisas sobre o tema, destacando que a prática efetiva da inclusão, estabelecida por meio da obrigatoriedade de matrícula, pode estar cada vez mais utópica de ser alcançada na rede pública nacional, devido ao desmantelamento

da ação pedagógica do professor, que não encontra oportunidade para formação e troca de experiências, caracterizando a inclusão algo impossível de se estabelecer na realidade escolar. Para as autoras, há ainda um caminho a ser percorrido para a implementação efetiva do modelo de ensino colaborativo, que deve iniciar pela definição dos papéis a serem desempenhados em sala de aula, tanto pelo professor do ensino comum, quanto pelo professor do ensino especial. Outros aspectos destacados foram a importância de oferecer aos profissionais o tempo necessário para o planejamento conjunto, bem como para formação continuada específica sobre o tema.

Honeff (2015) desenvolveu a pesquisa com professores do ensino médio e tecnológico do Instituto Federal Farroupilha- Câmpus de São Borja, com o intuito de verificar a percepção dos profissionais acerca do trabalho docente articulado. Os resultados da pesquisa sinalizaram que o trabalho docente articulado é percebido como positivo pelos docentes, no entanto, há alguns desafios a serem superados, tais como a falta de tempo dos professores e de disponibilidade para o trabalho em equipe.

Posteriormente, Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) selecionaram 01 dentre os 04 participantes que participaram da formação a respeito do ensino colaborativo, destacando que, apesar de ainda ser pouco efetivado no Brasil, é uma possibilidade de suporte ao processo inclusivo. Neste modelo colaborativo, as estratégias diversificadas são planejadas e elaboradas em conjunto, visando toda a classe. Os dois professores compartilham experiências, somam conhecimentos e dividem responsabilidades. As autoras apontam que cada criança aprende de uma maneira diferente e que, portanto, o uso de estratégias diversificadas pode contribuir para o sucesso na aprendizagem. Mas, para que isso ocorra, é imperativa a necessidade de transformação da cultura escolar, pois os professores do ensino comum não podem ser unicamente responsabilizados pelo processo inclusivo, necessitando de redes de suporte e implementação de políticas públicas.

Conforme destacam as autoras, o trabalho colaborativo se baseia na abordagem social, pois pressupõe que a escola precisa ser modificada, além de o ensino ser qualificado para o trabalho na classe comum. Este formato requer organização na estrutura escolar, visto a necessidade de compor a equipe da escola com professores da Educação Especial de maneira suficiente para apoio à classe comum. Também, a importância da formação de equipe de colaboração, além de recursos materiais necessários para o trabalho ser desenvolvido de forma satisfatória para todos os alunos.

Benitez e Domeniconi (2016) analisaram as contribuições do trabalho do psicólogo escolar a partir da Consultoria Colaborativa e observou que pode auxiliar o professor na programação do ensino de habilidades básicas de leitura e escrita para estudantes com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista.

Pinheiro e Mascaro (2016) pesquisaram a bidocência em turmas do primeiro ano do ensino fundamental, onde encontravam-se matriculadas três alunas com diagnóstico de deficiência intelectual e contavam com o trabalho de duas professoras em classe. O estudo apontou progresso significativo nos aspectos emocionais, comportamentais, cognitivos e no desenvolvimento da autonomia de todos os alunos.

Souza e Mendes (2017), também verificaram as contribuições de pesquisas colaborativas para professores e profissionais que atuam na escola com demanda de alunos público-alvo da Educação Especial, tanto em sua formação, como para inclusão escolar, além de novas possibilidades de pesquisas voltadas à atuação em questões identificadas no contexto escolar referentes à Educação Especial Inclusiva.

Para Lustosa (2019) a inclusão imprime na contemporaneidade a marca dos direitos humanos como algo tangível e, ao mesmo tempo, etéreo, pois observa que há certa ambiguidade entre o discurso e a prática, tendo em vista que, ainda que exista o reconhecimento des-

ses direitos e legislação que os assegure, sua implementação plena não se efetiva. Ainda segundo a autora, no presente, em países como os Estados Unidos, vem surgindo novas formas de ensinar que podem ampliar as possibilidades do público-alvo da educação especial a partir da compreensão da heterogeneidade do alunado e da inadequação da uniformização curricular, embora enfrentem dificuldades na sua implementação e constituam-se como desafios. Dessa forma, além das diferenciações pedagógicas, praticadas também no Brasil e em Portugal, adotam-se o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), o ensino colaborativo ou coensino e a consultoria colaborativa, entre outras formas de organização do ensino.

O ensino colaborativo, de acordo com Lustosa (2019) fundamenta-se na prática pedagógica colaborativa realizada por dois professores em uma sala de aula do ensino comum, sendo que um deles é especialista em educação especial. Os dois profissionais possuem a mesma responsabilidade em relação ao planejamento, ensino e avaliação de todos os educandos matriculados na classe, ou seja, nenhum dos professores direciona seu trabalho exclusivamente para um único aluno, que neste caso é público-alvo da educação especial. A autora menciona também, que o ensino colaborativo está previsto na Resolução CNE/CEB n. 2/2001, art. 18. A autora buscou evidências para apresentar sobre a repercussão das relações sociais e da individualidade como questão central para diversas formas de aprendizagem e assim trouxe destaque à organização dos processos subjetivos na busca de resoluções e também, como aspectos importantes para soluções inovadoras em dificuldades a serem superadas. A autora considera que essas diferentes oportunidades objetivam tornar a escola lócus da inclusão, trazendo as necessárias adequações para o enfrentamento dos desafios que se estabelecem frente ao trabalho educacional proposto ao coletivo. Para isso, é necessário o reconhecimento das particularidades dos estudantes e da influência da comunidade escolar (pais, professores e profissionais da educação).

Buss e Giacomazzo (2019) desenvolveram a pesquisa na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, tendo como objetivo analisar a percepção dos segundos professores sobre as interações pedagógicas estabelecidas com o professor titular, na perspectiva do ensino colaborativo (Coensino). A pesquisa teve como resultado a necessidade da realização de formações iniciais e complementares que ofereçam suporte para a compreensão da função do professor colaborador, do conhecimento específico sobre a educação especial, incluindo as adaptações curriculares e pedagógicas, sendo de fundamental importância a constituição de uma equipe multiprofissional e a participação de familiares dos educandos, para que se estabeleçam trocas de experiência entre eles.

Outro problema apontado diz respeito à necessidade de modificação nos critérios para a contratação dos segundo professores, sendo que a maior parte das vagas é destinada ao trabalho de caráter temporário. As autoras também destacam o papel primordial do gestor, que deve estar preparado e envolvido com a educação, buscando constantemente reorganizar o sistema escolar para a valorização da aprendizagem de todos os alunos.

Santos *et al* (2109) pesquisaram acerca da educação matemática em um viés colaborativo. Por meio do estudo destacaram que a prática docente inclusiva na educação matemática se caracteriza como aquela que desenvolve estratégias colaborativas. O estudo teve como objetivo principal analisar a articulação entre o professor de matemática comum com o professor que atua na Educação Especial na área de Deficiência Intelectual, a partir da proposta de uma prática pedagógica baseada no desenvolvimento de projetos em uma abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS).

Outro estudo encontrado envolvendo a abordagem no viés colaborativo foi de Selau *et al.* (2019), que trouxe ênfase para a busca de evidências científicas nos níveis de autoeficácia em aprender física, através do estudo de métodos ativos de ensino. Além da aprendizagem

dos temas, tais métodos propuseram desenvolver habilidades relacionadas ao trabalho colaborativo e à argumentação. Os resultados destacaram aumento nos níveis de autoeficácia devido às experiências positivas, em interações com colegas e apontamentos feito pelo professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa revisão sistemática revela avanços nas publicações nacionais, mas ao mesmo tempo evidencia a necessidade de novos aspectos a serem investigados. É possível constatar de maneira geral que os estudos relacionados a práticas colaborativas apresentam foco em aspectos do âmbito socioeducacional. Apesar de modesto o número de pesquisas, considerando a dimensão do país e a demanda da educação especial, os estudos sobre as práticas colaborativas em contexto de inclusão escolar sinalizam evidências científicas para novas possibilidades de intervenções. Esse é um destaque, as pesquisas não se detêm apenas em identificar problemas, mas achar evidências científicas para novas práticas no contexto escolar inclusivo.

A partir da realização deste estudo, conclui-se que as práticas colaborativas, apresentadas em destaque no formato de ensino colaborativo e consultoria colaborativa, evidenciam contribuições significativas para intervenções para alunos público-alvo da educação especial. Os estudos escassos revelam um campo urgente e fértil para pesquisas.

REFERÊNCIAS

- André, Marli. (1999). *Pedagogia das Diferenças na Sala de Aula*. Campinas: Papirus.
- Benitez, P.; Domeniconi, C. (2016). Consultoria Colaborativa: Estratégias para o Ensino de Leitura e Escrita. *Psicol. Teor. Prat.* [online], vol.18, n.3, pp. 141-155.

- Brasil. (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: Dez. 2019
- Castro, S. F. de; Menezes, E. da C. P. de; Bridi, F. R. de S. Iniciação à Docência na Educação Especial. *Journal Of In Special Educational*, Lisboa, Portugal, v. 16, n. 1, p. 658-661, 2016.
- Gargiulo, R. M. (2003) *Education on Contemporary Society: an Introduction to Exceptionality*. Thomson Learning: United Station.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar Projeto de Pesquisa*. 5.ed. São Paulo: Atlas.
- Honnef, C. (2015). Trabalho Docente Articulado: a Relação entre a Educação Especial e o Ensino Comum. In: *X ANPED Sul. 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, UFSC*, Florianópolis.
- Koller, de P. C. et al. (2014) *Manual de Produção Científica*. Porto Alegre: Penso.
- Lustosa, A. V. A (2019) Expressão da Subjetividade no Contexto da Educação Inclusiva: Complexidade e Desafios. *Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag, Uberlândia* - MG, v.3, n.1, p.114-134.
- Machado, A. C; Almeida, M. A. A. (2014). Efeitos de uma Proposta de Consultoria Colaborativa na Perspectiva dos Professores. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 18, p. 222-239.
- Manzini, E. J. (Org.) (2006). *Inclusão e Acessibilidade*. Marília: ABPEE.
- Mendes, E. G.; Vilaronga, C. A. R.; Zerbato, A. P. (2014). *Ensino Colaborativo como Apoio à Inclusão Escolar: Unindo Esforços entre Educação Comum e Especial*. São Carlos - SP: EdUFSCar.
- Perrenoud, Philippe. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma Sociologia do Fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinheiro, V.; Mascaro, C. A (2016). Bidocência como uma Proposta Inclusiva. *Journal of Research in Special Educational Needs*. v. 16. n s1. p. 37–40.
- Prieto, R.G. (2012). Pesquisa sobre Políticas de Atendimento Escolar a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais com Base em Fontes Documentais. In: Jesus, D.M.; Baptista, C.R.; Victor, S.L.(Org.). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: EDUFES, p.41-59.

- Santos, D. *et al.* (2019). Educação Matemática: A articulação de Concepções e Práticas Inclusivas e Colaborativas. *Educ. Matem. Pesq.*, São Paulo, v.21, n.1, pp. 254-276.
- Selau, F. F. *et al.* (2019). Fontes de Autoeficácia e Atividades Experimentais de Física: Um Estudo Exploratório. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, vol. 41, n. 2.
- Souza, C. T. R.; Mendes, E. G. (2017). Revisão Sistemática das Pesquisas Colaborativas em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil. *Rev. Bras. Educ. Espec.* [online], vol.23, n.2, pp.279-292.
- Vilaronga, C. A. R.; Mendes, E. G. (2014). Ensino colaborativo para o Apoio à Inclusão Escolar: Práticas Colaborativas entre os Professores. *Revista Brasileira de Educação*, 95(239), pp.139-151.
- Vilaronga, C. A. R; Mendes, E. G.; Zerbato, A. P. Z. (2016). O Trabalho em Colaboração para o Apoio à Inclusão Escolar: Da Teoria à Prática Docente. *Interface da Educação*. Paranaíba, v.7, n.19, pp.66-87.



4

Maria Dolores Fortes Alves
Arlete Rodrigues dos Santos Santa Rosa
Rosane Batista de Souza
Camila Fernanda Saraiva

ESCOLAS CRIATIVAS E INCLUSIVAS NO BRASIL: TESSITURAS E SONHOS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.565.62-75

INTRODUÇÃO

Este texto é um relato sobre escolas criativas e diversidade, à luz da alegria e beleza da complexidade. Em visita a três escolas criativas e inclusivas no Brasil encontramos sonhos e tessituras feitas com muita alegria e amorosidade. Buscamos escolas criativas, e encontramos mais que isso: encontramos Práticas de Aprendizagem Integradoras, e inclusivas. As Práticas de Aprendizagem Integradoras são ações transdisciplinares, multidimensionais e multissensoriais, que percebem cada sujeito como singular e em sua inteireza (ALVES 2016).

Ao vivenciar as atividades em três instituições brasileiras (Projeto Âncora; Cidade Escola Ayne; e Escola Gimbernau) e, ao trocar experiências e registrar valores de cada experiência, percebemos que as instituições visitadas tinham como objetivo comum, uma “Educação para todos: com novos caminhos para religar saberes, diversidade e humanidade”. Como nos aponta Morin (2000), Moraes e Torre (2017), Alves (2016) este caminho é possível, e pode oferecer para a formação humana uma perspectiva renovada em valores, atitudes e ações.

PROJETO ÂNCORA

No dia 23 de setembro 1995 nasceu a fundação do Projeto Âncora, alicerçada, portanto, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no bojo das conquistas dos movimentos sociais em torno dos Direitos da Criança, Adolescente.

A visita prévia à instituição ocorreu no ano de 2017 por três professoras (entre as pesquisadoras - uma professora cadeirante) do grupo de pesquisa GPPAI (Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras). Tal visita foi realizada com o intuito de mapear

instituições criativas e inclusivas- principal objetivo do projeto de pesquisa de tal grupo e da Rede Internacional de Escolas Criativas-RIEC, da qual fazemos parte.

O Projeto Âncora é uma Associação Civil de Assistência Social, de natureza beneficente, filantrópica e cultural, de fins não econômicos e não lucrativos, mantida através de doações, apoios e incentivos fiscais. O Projeto foi classificado pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) como uma das 100 escolas criativas e inovadoras do Brasil. O Âncora já beneficiou diretamente mais de seis mil crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social na região de Cotia, Carapicuíba, São Paulo, Embu e Osasco. Abrange a periferia destes cinco municípios, já que está localizado próximo de suas divisas.

A instituição ocupa uma área arborizada em torno de doze mil metros quadrados, com quadra, pista de skate, vários prédios com salas amplas, biblioteca com mais de 10 mil títulos e hospedaria; funciona em tempo integral e proporciona as modalidades: Ensino Infantil, Fundamental I e II e com o Ensino Médio já autorizado.

O projeto pedagógico é Multirreferencial e conta com a colaboração do educador português José Pacheco, idealizador e ex-diretor da transformadora Escola da Ponte, em Portugal, que desde 1977 trabalha com a Pedagogia baseada na Autonomia. A Escola da Ponte é reconhecida mundialmente por seu ensino e o Professor José Pacheco trouxe essa *expertise* para o Brasil e começou a trabalhar com a equipe do Âncora em abril de 2011 e tornando-se Conselheiro da Instituição e Consultor.

O objetivo da instituição é oferecer um espaço naturalmente educativo para crianças, adolescentes e adultos vivenciarem experiências capazes de contribuir para a formação de Comunidades de Aprendizagem, com os seguintes propósitos:

- Transformar a realidade de toda a comunidade;
- Educar crianças, jovens e adultos para a cidadania ativa;
- Oferecer experiências educacionais, culturais, artísticas, esportivas, ecológicas e de lazer;
- Buscar a excelência na questão da educação e do atendimento social com crianças, jovens e familiares
- Servir de inspiração para que mais instituições encontrem sua maneira de promover a transformação educacional.

O Espaço educacional transborda e envolve o mundo no processo de formação de pessoas colocando significado prático aos conteúdos educativos e as Comunidades de Aprendizagem que dizem respeito aos saberes e fazeres da cidade. Os problemas do entorno, da cidade, do bairro e da comunidade, vivenciado cotidianamente pelos estudantes, são fontes infinitas de aprendizado significativo e contempla no plano de estudo e trabalho, assim como os valores como a Afetividade, Honestidade, Respeito, Responsabilidade, Solidariedade, e a prática do aprendizado autoral; sempre partindo das áreas de interesse dos estudantes e quebrando antigos conceitos da educação tradicional, cujos fundamentos são do século XIX, aplicados por educadores do século XX para educandos do século XXI, como bem explicita o professor José Pacheco.

Nesse sentido, atividades como circo, de esportes; skate; artes: kart; xadrez; música; natação; mosaico; teatro; culinária; fotografia entre outros, também são frequentados pelos estudantes, a partir dos seus interesses e na perspectiva das Comunidades de Aprendizagem e de Prática Cotidiana.

RELATO DA VISITA AO PROJETO ÂNCORA

A chegada no Projeto Âncora às 9:15h da manhã. Fomos gentilmente atendidas pela Srta. Lótus⁶ que nos apresentou a uma estudante de onze anos e outra de nove que seriam nossos guias para apresentar o projeto e os espaços. Caminhamos e conversamos sobre o trabalho, público atendido e seus responsáveis. As crianças respondiam às questões que colocamos sobre todos os espaços de estudo e trabalho.

A Srta. Lótus⁶ nos apresentou a uma das fundadoras do projeto que nos contou a história do Âncora e suas muitas histórias das vivências das crianças. Compartilhamos aqui os pontos que mais nos chamaram a atenção: refeitório é o mesmo, tanto para crianças, tutores (professores) e diretoria. As pessoas almoçam no seu tempo e não no tempo estipulado para elas (como quase tudo por lá - respeito ao tempo de si e do outro);

- ao chegar na escola as crianças planejam, juntamente com os tutores, a sua rotina do dia;
- tanto a Camélia (11 anos), quanto a Girassol (9 anos) sabiam responder às nossas perguntas;
- silêncio nos espaços de aprendizagem nos faz perceber o respeito a aprendizagem de cada um;

Participamos de uma reunião, na qual as crianças foram protagonistas. Ou seja, os valores pregados por eles não estão somente no papel, mas na vivência de cada ação educativa.

Cada criança tem uma espécie de padrinho/orientador que a orienta em seu plano de estudo diário, semanal, semestral e anual. Todos os conteúdos escolares são estudados a partir dos projetos de

⁶ Para preservar a identidade, substituímos os nomes dos sujeitos por nomes de flores

interesse da criança e acompanhados pelos professores da instituição. Todos cooperam com todos e contribuem para o espaço manter-se limpo, organizado e acolhedor.

Um belo exemplo de educação transformadora, criativa e integradora. Certamente, podemos considerar o projeto Âncora como uma escola com práticas de aprendizagem integradora, inovadora, inclusiva e criativa.

O Âncora, mesmo não tendo toda sua estrutura acessível, nenhuma criança ou adulto deixa de ser incluída em todos seus aspectos pertinentes a inclusão, espacial, legal, social, étnico, cultural e atitudinal. Os valores que norteiam a prática pedagógica e as relações do Âncora, são, por si só, valores inclusivos e integradores.

Ou seja, visitar o Âncora fez reacender a nossa chama de amor à educação e ao ato de educar.

ESCOLA GIMBERNAU

A Escola Gimbernau se localiza no bairro de Perdizes - entre Avenida Sumaré e Avenida Pompéia, zona norte de São Paulo. Fizemos a visita em outubro de 2017, para a caracterização do lócus. Foram responsáveis por esse momento três pesquisadoras do GPPAII. Antes no bairro de Perdizes viviam tradicionais famílias paulistanas, agora, não resistindo aos avanços da cidade grande, deixou de preservar suas características estritamente residenciais, sendo assim, há empresas, diferentes tipos de lojas e comércio, shopping, praças e parques por perto.

A ação educativa da Escola está vinculada principalmente às características socioculturais da comunidade na qual está inserida e às necessidades e expectativas da população atendida. Conhecer bem essa população permite compreender suas reais condições de vida,

possibilitando eleger os temas mais relevantes para o processo educativo, de modo a atender a diversidade existente em cada grupo social.

Nas diferentes comunidades existem conjuntos de conhecimentos, formas de viver, de se divertir, de se manifestar religiosamente, de trabalhar etc., que se constitui em uma cultura própria. A valorização e incorporação dessa cultura no currículo da Escola são fontes valiosas para a intervenção pedagógica, além do conhecimento das características de ordem econômica, social e ambiental. Acredita-se que nenhuma escola pode deixar de considerar todas essas questões, pois elas afetam diretamente a vida da criança pequena.

A comunidade onde está inserida a Escola Gimbernau e, conseqüentemente, a população que a Escola atende, caracteriza-se pelo esforço contínuo dos pais em manter seus filhos numa instituição que ofereça uma educação de qualidade, onde seus filhos sintam-se como seres humanos, aprendam a valorizar-se e a valorizar os outros e, sobretudo, que saiam da Escola aptos a enfrentar o mundo lá fora com criatividade, criticidade, solidariedade e cooperação.

A maioria das famílias atendidas pela Escola, em relação ao nível socioeconômico é de classe média e classe média alta. As crianças têm acesso à escola via transporte particular ou transporte escolar. A maior parte dos estudantes tem sua residência próxima à Escola e, a maioria deles são acompanhados pelos pais. A Escola Gimbernau oferece bolsa de estudo para filhos de professores e funcionários.

A VISITA A ESCOLA GIMBERNAU

A visita foi feita por três pesquisadoras do GPPAII (entre elas uma professora cadeirante). Passamos duas tardes na Escola Gimbernau. Fomos recebidas gentilmente pela diretora da Escola. A Institui-

ção trabalha com a pedagogia Ecosistêmica que se caracteriza por uma proposta que percebe o ser humano como um todo e em relação respeitosa com a sociedade e natureza. As crianças se relacionavam entre si com diversidades de idades e faziam vários projetos integradores juntas. Conversamos com as crianças e educadoras que, gentilmente, nos explicaram sobre as atividades e projetos que estavam realizando. Falaram até dos coleguinhas e como cada um participava. Havia crianças de inclusão e eram parte integrante de todas as ações.

Os valores que norteiam a prática pedagógica da escola Gimbernau e as relações entre os estudantes e educadores são: respeito, ética e cidadania. O objetivo é construir o saber dos estudantes de forma ampla e completa, para que possam contribuir no exercício da cidadania, tornam-se seres humanos conhecedores da cultura, pessoas criativas, críticas e cidadãos participativos.

Os estudantes são acolhidos pelas professoras em aulas subsidiadas pelas apostilas da coleção Cuidando do Planeta Terra. Eles trocam ideias, discutem os conteúdos com seus parceiros e com a professora aprendem com entrevistas, pesquisas, experiências e discussões. São propostas atividades coletivas, valorizando a importância do trabalho cooperativo. Em uma mesma aula, conteúdos de diferentes áreas do conhecimento permeiam-se em uma ou mais atividades.

Busca-se trabalhar mais as relações existentes entre as disciplinas do que a distinção entre elas. Enfatiza-se também as relações dessas disciplinas com as tradições e as artes. Sendo assim, os conteúdos são trabalhados de forma contextualizada e transdisciplinar. Utilizam-se de pesquisas, entrevistas, trabalhos em classe para conduzir o processo de aprendizagem mediado pelos projetos.

Segundo a diretora, o objetivo maior das atividades propostas é que tenham prazer em aprender e que através desse comportamento se tornem interessados, autônomos e responsáveis. Conseqüentemente,

o conhecimento vai sendo ampliado. Ao final de cada um dos projetos, compartilham o conhecimento adquirido com seminários, exposições e apresentações dos produtos finais. O trabalho com projetos possibilita ao professor e ao estudante vivenciarem a aplicabilidade dos conteúdos e a consequente reconstrução e ressignificação dos mesmos.

De acordo a gestora supracitada, um indivíduo que consiga relacionar, ordenar, classificar o conhecimento que possui, a fim de solucionar problemas e atuar em seu meio social, exercendo sua autonomia e cidadania; e no que se refere aos estudantes que precisam de ajuda extra, são realizadas atividades de reforço escolar e disponibilizado acompanhamento pela coordenação e por estudantes do 5º ano de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica, os quais são assessorados por professores especialistas, mestres e doutores que cuidam de cada estudante singularmente em sua necessidade escolar.

O PPP contempla as disciplinas do Currículo Nacional: Matemática, Português, Ciências, História, Geografia, e, com a mesma importância, a Educação Física, Música, Teatro e inglês. Para a nova educação, a aprendizagem de conteúdos deve ser encarada não como um fim, mas como um meio para desenvolver competências e habilidades significativas para o desenvolvimento de um ser humano capaz de pensar, de argumentar e elaborar propostas.

Através dos estudos do meio, ampliam seu conhecimento por um determinado conteúdo que está sendo abordado em classe e sendo subsidiadas pelas discussões e trabalhos realizados. Utilizando-se, por conseguinte, de estratégias interessantes, significativas e divertidas de interação com o mundo.

A escola Gimbernau também pode ser classificada como uma escola congruente com as Práticas de Aprendizagem Integradoras, Inovadoras e Criativas. Os valores que permeiam suas ações são: aprender para preservar, questionar e respeitar, visando a construção de um mundo melhor através de um ensino ecoformador e interdisciplinar.

A “CIDADE ESCOLA AYNE”

Ayni, em Quechua que é a língua do povo Inca, significa “compartilhar.” Como diz um de seus fundadores, o educador Thiago Berto, é uma escola para adultos e crianças. Ao abrir a página da web da Cidade Escola Ayni, nos deparamos com o seguinte conceito convidativo: “Uma escola modelo que inspira e encoraja outros grupos, comunidades e o poder público a adotar novos programas pedagógicos na rede de ensino.”

Nos encantamos pela Ayni desde o dia em que assistimos o vídeo do fundador na Internet. Tudo o que ele falava fazia muito sentido para nós e ainda colabora para reafirmar aquilo que acreditamos como Educação humanizadora e integradora. Um mês e meio depois de assistir ao vídeo, estávamos lá, para convivermos por quatro dias na Ayni, na prática, na experiência, na convivência!

VISITA A “CIDADE ESCOLA AYNE”

Em de abril de 2018, em pleno feriado de Páscoa, aceitamos o convite de renascer para uma experiência educativa capaz de ampliar nossos valores humanos e planetários. Quatro mulheres, professoras e pesquisadoras (entre elas uma professora cadeirante) viajaram até Guaporé, na serra gaúcha, para fazer o curso Formação Ayni para professores, famílias e educadores. Ainda pesquisar e ampliar saberes sobre esse novo fazer pedagógico: a pedagogia viva.

Durante a viagem tínhamos muitas expectativas, mas nem de longe chegaríamos a imaginar o que viveríamos naquele espaço. São as perguntas que movem o mundo, então Thiago nos convida: “o que minha alma anseia expressar através da minha existência?” O curso

de imersão tem como propósito curar os adultos para que esse possa expressar a essência da sua alma humana e, com essa criança interior fortalecida, propiciar a verdadeira expressão das crianças no mundo.

Dentre tantas experiências vivenciadas foi possível aprimorar os sentidos, todos eles, da escuta interior e exterior. Certo afirmar que a Ayni propicia o aguçar da curiosidade, aquela mesma que Morin (2011) define como a faculdade mais expandida e viva durante a infância e adolescência. Só que na Cidade escola Ayni a curiosidade não é exclusividade de crianças e adolescentes, mas de todos, inclusive dos adultos.

Inicialmente a escola recebia as crianças de outras escolas da cidade para visitas e apropriação do espaço. Em 19/04/2018 recebeu sete famílias para uma participação mais efetiva na escola, ou seja, as primeiras crianças efetivamente “matriculadas” da Ayni. Elas tinham entre 04 à 06 anos e frequentam meio período (das 13h00 às 18h00) como um contraturno. Assim, no período da manhã frequentam as escolas regulares. Aqui cabe expressar um conceito da escola que é intencional esse contraturno, pois as crianças serão capazes de contar na escola regular o que vivenciam de diferente na Ayni.

A visita que realizamos indicou que essa é uma situação inicial da escola que, atualmente, já recebe crianças e de outras faixas etárias, até adolescentes. As famílias que hoje frequentavam o espaço participaram de cursos vivenciais e entrevistas domiciliares para poder fazer parte. Os pais realizam trabalhos voluntários para a construção e manutenção da escola/bosque como um todo.

A Ayni tem como metodologia se valer de várias outras metodologias (Montessori, Waldorf, Escola da Ponte, dentre tantas outras) porém, a Pedagogia Viva que é o eixo central de suas ações pedagógicas. Assim, não há rotinas e tempos preestabelecidos, há a vivência simples e pura do que cada criança quer fazer naquele espaço. Para as pedagogas, o exercício é possibilitar que a essência real de cada criança apareça e floresça.

Como o refeitório estava em construção, as crianças traziam o lanche de casa, como frutas e cereais e podem ser degustados quando e onde quiserem. Porém, a pedagoga nos relatou que frequentemente elas lancham em grupo e compartilham seus alimentos. Atualmente, há uma cozinha em que as próprias crianças preparam seus alimentos.

Muitas indagações e insights se fizeram presentes. Como uma escola que é e não é escola ao mesmo tempo, e que está em funcionamento desde 2015 recebendo as crianças, e têm inspirado tantas boas ações não só em Guaporé, mas em todo o Brasil? No Ayni as famílias são convidadas a partilharem dos cuidados com os espaços e com a educação de todos. Frequentemente há encontros de educadores e famílias.

É realmente uma cidade educadora, transformadora. Para viver a Ayni é preciso desprender-se de todo conhecimento adquirido para poder vivenciar a ruptura de paradigmas. Sim, o sonho e a magia são possíveis!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Bellón (2009) a criatividade é a capacidade de capturar a realidade de uma forma única e transformá-la, gerando e expressando novas ideias, valores e significados. E, quando iniciamos nossa jornada em busca das escolas criativas no Brasil, tínhamos grandes expectativas, e findo o processo de coleta de dados, a que nos propomos. Podemos afirmar que saímos engrandecidas do processo e repletas de ânimo.

A criatividade tem o poder de transformar a realidade e, a sala de aula pode tornar-se sim um espaço para transformação em coexistência, como diria Humberto Maturana (2009) famoso cientista chileno, onde educação e criatividade devem coincidir no mesmo desejo transformador.

Nesse processo, a transformação permanente deve gerar espaços de autonomia, onde o estudante se torne um ser que se respeita e respeita os outros, como expressa Thiago Berto em uma de suas falas: “Uma pessoa que se respeita pode aprender qualquer coisa!” Portanto, o ponto central não é o assunto que se aprende, mas a partir de onde você está para aprender.

E nesse sentido, o estudante deve ser estudado em seu duplo aspecto transformador: como sujeito em transformação e de transformação. Por meio da educação, seu corpo e mente estão em permanente mutação. De uma vez só, ele pode transformar a realidade quando é capaz de ativar os talentos criativos que possui.

Nada é um ponto final; cada novo fato ou percepção muda a realidade. Essa é a magia da vida. Como expressa Saturnino De La Torre (2005, p. 65) em seu livro *Dialogando com a criatividade*: “A mente reprodutiva repete o que foi adquirido; a mente criativa transforma a informação de uma forma pessoal “. Deste modo, o estudante ordena e configura sua realidade e a está formando e transformando como ele se vê, no curso de seus relacionamentos com os outros. Assim sendo, a realidade não deve ser percebida como uma reprodução, nem como algo negativo, em vez disso, a imaginação tem que ser colocada em jogo e apreendê-la objetiva e subjetivamente, gerando suas ideias próprias e, finalmente, descobrir seus valores e dar-lhes os significados relevantes.

Se você quer provocar novos sentidos é preciso agir de forma diferente e não continuar fazendo o mesmo, ou seja, se queremos encontrar no mundo essa fonte de novas ideias, valores e significados e alargar o horizonte, é importante conhecer todas as variáveis, tessituras e possibilidades que estão relacionadas ao processo criativo.

Como vimos, encontramos multidimensionalidades de aprendizagens vivenciadas, e apresentadas nas visitas às instituições que tivemos oportunidade de conhecer, e nas quais podemos verificar uma tessitura complexa e viva.

Sim é possível, educar na inclusão, com criatividade e formar pessoas que aprendem e se desenvolvem de forma feliz e em harmonia consigo e com a natureza, criando muitas possibilidades de pertencimento da diversidade e realidades em cada momento/espço/tempo. Para finalizar, é preciso registrar que: ser criativo e inclusivo é celebrar, legitimar a vida e o viver de cada ser!

REFERÊNCIAS

- Alves, M.D.F. (2016). *Práticas de aprendizagem Integradoras e inclusivas: autoconhecimento e motivação*. Rio de Janeiro: WAK Editora.
- Bellon, M.F. (2019). *La Creatividad en el aula: Perspectiva teórico prática*. Barcelona: ISBN 9781796831207
- Maturana, H. (2009). *A árvore do conhecimento: as bases psicológicas da compreensão humana*. São Paulo: Psy.
- Moraes, M. C.; Torre, S. de La. (2004). *Sentipensar: Fundamentos e Estratégias para Reencantar a Educação*. Vozes.
- Morin, E. (2011). *La via: Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Pacheco, J. (2015). *Escola da Ponte: uma escola pública em debate*. São Paulo: Cortez.
- Torre, S. De La. (2005). *Dialogando com a criatividade*. São Paulo: Madras.



5

Gabriela Reyes Ormeno

Renata Corbetta Tavares

Murilo Henrique Pereira Jorge

**A INVISIBILIDADE
DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES
FILHOS DE ENCARCERADOS
NO PARANÁ**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.565.76-86](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.565.76-86)

O presente capítulo tem como objetivo descrever a invisibilidade de crianças filhos e filhas de pessoas privadas de liberdade tanto no âmbito social como legal, assim como discutir as principais características, tais como a diferenciação existente entre ser filho de um homem ou uma mulher encarcerada. Além das especificidades relacionadas ao gênero dos genitores, se faz necessário indagar sobre as crianças que convivem com as suas mães dentro do sistema, e ainda a situação daqueles que estão fora dele. Existem também as crianças que visitam seus genitores nos centros prisionais, aquelas que não visitam, as que estão em situação de acolhimento institucional e um último grupo de crianças e adolescentes que não tem conhecimento de que o seu genitor está encarcerado.

ENCARCERAMENTO

Segundo o Departamento Penitenciário Nacional até dezembro de 2019, o Brasil contava com 748,000 pessoas presas, colocando-o como a terceiro país do mundo no ranking mundial de encarceramento. Com relação ao Paraná, um dos estados com menor número de encarcerados, a população carcerária é de aproximadamente 30.000 mil pessoas. Desses, mais de 70% são pais e mães. Desta forma, surge a necessidade de compreender quais são os impactos que o cárcere dos genitores pode causar na trajetória de vida de seus filhos, seja antes, durante ou depois do encarceramento.

São poucos os estudos produzidos no Brasil, que tratam a respeito dos filhos das pessoas privadas de liberdade. No que diz respeito a quantos são, faixa-etária, raça, gênero e onde eles se encontram podemos citar Kosminsky, Pinto & Miyashiro (2005), Santos (2006), Stella (2009^a e 2009b), Schilling & Miyashiro (2008), Ormeno *et al.* (2016). Sabe-se que as alterações e problemas enfrentados por essas famílias devido à reclusão de um familiar estão correlacionadas

à ausência prolongada de um dos seus membros, desestabilização de cada um dos integrantes da família, desestruturação social, psicológica, emocional e econômica Ortiz (1995).

A nível norte-americano, a pesquisa tem mostrado que o encarceramento de genitores ocasiona separações traumáticas, o que pode acarretar diversos fatores negativos, como raiva, ansiedade, angústia, medo, solidão, que podem, por sua vez, acarretar em baixo rendimento escolar e questões comportamentais (Seymour, 1998).

CRIANÇAS DENTRO DO SISTEMA PRISIONAL

Quando se fala em filhos de presos é costumeiro pensar nas crianças e bebês que convivem com as suas mães dentro do sistema, esquecendo-se de todas as outras configurações vivenciadas por elas e, sobretudo que o número de mulheres que convivem com seus filhos é ínfimo se comparados às crianças que estão fora do sistema.

Ao falar das crianças que convivem com suas genitoras dentro do sistema prisional, devemos lembrar que no Estado do Paraná, a permanência das crianças é obrigatória até os seis meses de idade visando garantir a amamentação. No entanto, nem sempre há vagas suficientes para todas as mães e seus bebês devido ao alto número de mulheres encarceradas. Como consequência, em diversas situações as crianças permanecem mais tempo no estabelecimento. No Paraná, até o ano de 2014 as crianças podiam permanecer com as suas mães até os três anos de idade. Nesse contexto, as mesmas frequentavam o ensino municipal infantil durante o dia e à noite retornavam para o presídio junto a suas mães (Peroza, 2017). Tal situação era conflitante pois, se por um lado a criança estava ao lado de sua mãe, por outro, estava cumprindo uma pena que não era dela. Além disso, o ambiente prisional não se vislumbra nem de longe como um local adequado para

uma criança: a estrutura física, o ambiente hostil e a falta de estímulos definitivamente não são o melhor ambiente para um bom desenvolvimento infantil (Zem & Ormeno, 2018).

CRIANÇAS QUE VISITAM CENTROS PENITENCIÁRIOS

Dados do Departamento Penitenciário do Paraná apontam um total de 6613 detentos que recebiam visitas de crianças em todas as penitenciárias do estado. Entre os visitantes, destaca-se o alto número crianças e adolescentes, 9165, em relação aos 8049 adultos visitantes. Este total de crianças e adolescentes engloba filhos(as), netos(as), enteados(as), sobrinhos(as) e irmãos (ou irmãs) dos presos. Contudo, é digno de nota que a maior parte desses jovens e crianças são filhos dos presos (3415 filhas e 3955 filhos).

Embora haja dados sobre os números referentes à quantidade de filhos de presos no estado do Paraná, as informações são imprecisas devido à dificuldade de acessar e catalogar esta população em sua totalidade. Isto se deve em grande parte ao fato de que os visitantes classificados como filhos correspondem apenas às crianças de até 12 anos de idade. Isto implica que os filhos acima dessa idade sejam contabilizados apenas como visitantes, integrando um grupo composto por adolescentes, adultos e idosos, sem ser discriminados quanto ao vínculo com o preso visitado.

Além disso, é sabido que nem todos os filhos e filhas de detentos realizam visitas aos pais no cárcere e ainda, que muitos destes encontram-se dispersos, sem contato ou apartados da família (como crianças e jovens institucionalizados pela perda do Poder Familiar, em medida socioeducativa, etc.). Dessa forma, não se tem acesso ao número exato correspondente à quantidade de filhos de cada apenado,

de modo que as cifras disponíveis dizem respeito apenas àqueles que visitam os familiares no cárcere.

Cabe mencionar que o processo de visitaç o nos pres dios se configura como uma situa o estressante que suscita diferentes sentimentos por parte dos filhos de apenados. O desgaste ps quico, somado ao cansaço f sico contribui para que o encontro com o genitor preso se torne uma atividade cansativa e muitas vezes penosa. Al m disso, n o   raro que os familiares falhem em detectar sintomas emocionais esboçados pelas crianças advindos dessa experi ncia. Muitas vezes, comportamentos como choro excessivo, enurese, irritabilidade, isolamento e sonol ncia s o vistos pelos adultos como “manha” e falta de coopera o (Ledel, K. V., Razera, J., Haak, K. R., & Falke, D, 2018).

CRIANÇAS FORA DO SISTEMA PRISIONAL

O processo de forma o da identidade da criança compreende a confirma o da representa o atribu da a ela desde antes do nascimento pelo meio ao qual a mesma pertence. Esse processo se d  atrav s de comportamentos e discursos oriundos do meio familiar e social que reforcem o laço de pertença e identifica o. Dessa forma, muitas vezes   ressaltado o processo de estigmatiza o sofrido pelos filhos de presos dentro da sociedade da qual fazem parte:

[...] quem comete um crime recebe uma identifica o pelo tipo de crime que cometeu e, ao ser punido, recebe uma outra identifica o que passar  a portar.   desse lugar de duplo estigma que pai e/ou m e carregam que uma criança se constr i (Torres, 2012, p.172).

Esse processo consiste em uma esp cie de nega o da individualidade do sujeito enquanto borra as fronteiras intergeracionais e pessoais entre pai/m e contraventor(a) e filho(a). Assim, relegados   condi o de invisibilidade e marginaliza o, os filhos de apenados t m

a construção e o reconhecimento de suas identidades marcados por transgressões que lhes são transmitidas como legado. O estigma associado aos pais inegavelmente vai interferir na relação da criança com o mundo e com a construção de sua própria subjetividade, visto que a mesma será marcada pela mesma discriminação sofrida por seus genitores. Kosminsky *et al.* (2005) ilustram muito bem esse processo ao citar provérbios populares que estabelecem um laço identitário indissolúvel entre a índole de pais e filhos. Citações como “filho de peixe peixinho é” e “uma maçã podre contamina todo o cesto” reforçam o estigma sofrido por inúmeras crianças e adolescentes em ambientes como comunidade, escola, sistema prisional etc.

Esse laço identitário em relação à conduta paterna/materna é claramente exemplificado por Torres (2012) em seu artigo sobre a criança e o sistema prisional. A autora cita o depoimento de uma técnica de um abrigo para menores: *“Uma criança disse [...] que era um menor infrator. Ele associou que se a mãe estava presa então ele era um menor infrator. Depois as crianças ficaram repetindo de ele disse que não sabia o que era menor infrator.”* (p.173)

Além da estigmatização, as famílias de presos e, consequentemente os seus filhos, sofrem com uma diversidade de efeitos oriundos da conduta transgressora de um de seus integrantes. O efeito mais evidenciado tende a ser o impacto econômico sobre a renda da família. Ledel, *et al.* apontam que “grande parte das crianças que possuem pais aprisionados, convivem com a pobreza antes e após a prisão da figura paterna” (2018, p. 112). Contudo, o evento do afastamento de um dos genitores implica em uma reestruturação dos papéis familiares que impacta todos os membros da família de modo sistêmico.

Para além do espectro financeiro, o encarceramento de um dos genitores requer que aquele que se mantém no lar seja individualmente responsável por todos os filhos. Além do estresse associado à repentina monoparentalidade, o genitor restante comumente

deverá buscar um trabalho para amortizar o impacto financeiro do aprisionamento do companheiro(a). Como consequência, é frequente que os filhos mais velhos acabem sendo responsabilizados pelo cuidado dos irmãos menores. Essa parentalização precoce pode ter como resultado o declínio no rendimento escolar dessas crianças e adolescentes que, em muitos casos, acabam evadindo a escola por dificuldade de conciliar as atividades domésticas e os estudos.

Outro grave impacto provocado pelo encarceramento dos genitores consiste no sofrimento psicológico de seus filhos. Uma brusca mudança no sistema familiar pode ser um grave fator de risco para as crianças, que dispõem de menos recursos para lidar com a alteração de um eixo fundamental em seu desenvolvimento (Zamora, 2004). Os adolescentes e as crianças, por menores que sejam, são capazes de entender a situação de modo que comumente expressarão seus sentimentos através de sintomas como sonolência, falta de apetite, enurese, baixo rendimento escolar, somatização, depressão, isolamento social, problemas de comportamento externalizante, etc (Ledel *et al.*, 2018).

Destarte, os efeitos sociais, econômicos e emocionais desencadeados pela prisão de um dos pais têm um grave impacto sobre a vida dos demais familiares. Buoro aponta que “os familiares de detentos compõem um grupo de pessoas que vivem a situação de ser um dos depositários dos estigmas existentes na sociedade contra os presidiários” (1998, p.44).

A TRANSCENDÊNCIA DA PENA AOS FILHOS DOS ENCARCERADOS

Houve um tempo em que a pena poderia ser estendida aos familiares de um condenado com o devido amparo legal, sendo a sentença do herói brasileiro, Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, um

exemplo clássico disso. Condenado à morte no ano de 1792, Tiradentes ouviu a leitura do *decisium* dois dias antes de sua execução, onde constava: “declaram o réu infame, e seus filhos e netos...” (Dotti, 2003).

Atualmente, vigora no sistema pátrio o princípio da personalidade da pena, também denominado princípio da intranscendência da pena. Fruto de previsão expressa da Constituição Federal, em seu artigo 5º, inciso XLV, “nenhuma pena passará da pessoa do condenado”. Assim, resta cristalino que a sanção penal deverá ser sempre aplicada tão somente ao indivíduo condenado, não podendo os efeitos penais da condenação alcançarem terceiros, excetuando-se, expressamente, efeitos patrimoniais, os quais ainda assim serão limitados pela herança.

Não se pode olvidar que a pena, enquanto resposta necessária (mal justo) que deve ser aplicada pelo Estado como devolução a um mal injusto praticado pelo infrator (Kelsen, 2019), será muito danosa, especialmente quando aplicada por meio da privação da liberdade. Todavia, o caráter retributivo não deveria ser o único objetivo a se buscar com a aplicação da sanção penal, haja vista que o próprio ordenamento jurídico fez uma clara opção por um sistema de dupla função (misto), adicionando o caráter preventivo (Carvalho, 2020). Assim, ainda que o cárcere represente um período de expiação da culpa pelo apenado, também deveria representar o início de um processo de reinserção social. Neste sentido, a manutenção dos vínculos sociais, em especial os familiares, são essenciais.

Portanto, é justamente nesse contexto que as crianças passam a conviver com o cárcere. De um lado os pais aprisionados e extirpados do convívio social, do outro a necessidade de se manter vínculos afetivos extra muros. As crianças, ainda que não tenham cometido nenhuma infração, acabam por incorporar a cultura do cárcere, seja por nele residirem no início de suas vidas (quando permanecem com suas mães), seja nos penosos e estigmatizantes processos de visitação.

Diante desse quadro, os infantes são, desde a tenra idade, submetidos a um sistema que não se encontra devidamente preparado para recebê-los, fazendo com que sejam incluídos em um ambiente promíscuo e hostil, transpondo consequências além das aceitáveis a alguém que nunca cometeu um delito. A teoria do *labelling approach*, difundida desde a década de 60 a partir dos Estados Unidos, coloca luz sobre essa questão ao difundir a ideia de que a sociedade acaba por criar rótulos sobre determinados indivíduos e, a partir de tal identificação, o sistema de controle social passa a ser direcionado à determinadas classes (Baratta, 2011).

O Supremo Tribunal Federal, por duas vezes decidiu de maneira bastante impopular, mas muito contundente no sentido de proteger crianças que são impactadas pelo encarceramento de seus pais. A primeira delas ocorreu no Habeas Corpus 143641, em 20 de março de 2018, no qual decidiu-se que mães de crianças, que não tivessem contra si acusações de crimes praticados com violência ou grave ameaça à pessoas, deveriam ter as suas prisões preventivas substituídas por prisões domiciliares.

A segunda importante decisão neste sentido ocorreu em 20 de outubro de 2020, momento em que a Suprema Corte estendeu esse entendimento para homens presos cautelarmente que tivessem filhos de até 12 anos de idade sob suas responsabilidades. Embora as duas decisões se refiram somente a prisões cautelares e não às penas privativas de liberdade, tratam-se de relevantes orientações jurisprudenciais para minimizar o impacto do cárcere na vida dos filhos de pais encarcerados.

Essa orientação jurisprudencial, não coloca fim ao problema, mas o minimiza, sobretudo ao considerar os dados fornecidos pelo Departamento Penitenciário Nacional, donde se extrai que o Brasil possui mais de 222.000 pessoas presas sem condenação definitiva (DEPEN, 2020).

Igualmente, a Constituição Federal prevê em seu artigo 227 ser “dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar às crianças

uma vida digna e segura colocando-as “a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”. Tal previsão constitucional encontra-se em harmonia com a evolução universal ocorrida no final do século XX, momento histórico em que as crianças passaram definitivamente a serem reconhecidas como pessoas e sujeitos de direitos (Zapater, 2019).

Logo, compreender a realidade é apenas o primeiro passo para combater a violência aplicada pelo Estado ao transpor às crianças filhas de pais encarcerados as consequências nefastas deste aprisionamento.

CONCLUSÃO

Há ainda uma grande lacuna no que tange aos dados gerais dos descendentes de presos, permitindo que se questione quem são essas crianças e jovens? Qual a sua idade, gênero, situação escolar? Com quem e onde moram? Qual a sua renda familiar? Qual a sua cor? Que apoio recebem das instituições pelas quais transitam? O levantamento mais detalhado dessas informações permitiria que intervenções mais eficazes fossem realizadas pelo Estado com foco neste grupo vulnerável por consequência de inúmeros fatores, inclusive pelo estigma associado ao fato de serem filhos de detentos.

REFERÊNCIAS

- Baratta, A. (2011). *Criminologia crítica e crítica do direito penal*. (6ª ed.) São Paulo: Revan.
- Buoro, A. B. (1998). *Negociando a dignidade humana* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Ciampa, A. A. (1986). *Estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Brasiliense.
- Carvalho, S. (2020). *Penas e medidas de segurança no direito penal brasileiro*. (3a ed.). São Paulo, SP: Saraiva Educação.
- DEPEN - Departamento Penitenciário Nacional (2020). *Levantamento de informações penitenciárias*. Recuperado de <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen>.
- Dotti, R. A. (2003). *Casos Criminais Célebres*. São Paulo, SP: Editora RT.
- Kelsen, H. (2019). *Teoria Pura do Direito*. São Paulo, SP: Thomson Reuters Brasil.
- Kosminsky, E. V., Pinto, R. B. & Miyashiro, S. R. G. (2005). *Filhos de presidiários na escola: um estudo de caso em Marília-SP*. Revista de Iniciação Científica da FFC, 5 (1/2/3), 50-65, Recuperado de <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/138>.
- Ledel, K. V., Razera, J., Haak, K. R., & Falcke, D. (2018). *Pais encarcerados: a percepção de mães e crianças sobre a relação pais-filhos*. Pensando Famílias, 22(1), 104-117. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/penf/v22n1/v22n1a09.pdf>.
- Torres, C.R.V. (2012). *A criança e o sistema prisional*. In: Coelho, M.T.Á.D.; Carvalho Filho, M.J. (Org.), *Prisões numa abordagem interdisciplinar* (pp. 161-177). Salvador, BA: EDUFBA.
- Pedroza, M.R. (2017). *Impactos do cárcere no desenvolvimento das crianças que vivem a infância no sistema prisional*. In: Congresso Nacional de Educação Educere. PUC. Curitiba, PR.
- Zamora, M. H. (2004). *Outra América Latina para los niños y adolescentes*. In: I. Rizzini, M. H. Zamora, & R. Fletes (Orgs.). *Niños y adolescentes creciendo en contextos de pobreza, marginalidad y violencia en América Latina*. Rio de Janeiro, RJ: Editora PUC- Rio, CIESPI, Childwatch Internacional.
- Zapáter, M. (2019). *Direito da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Saraiva Educação.
- Zem, C.R & Ormeno, G R. (2018). *Relações de apego de mulheres encarceradas e seus filhos*. In: Habigzang, L.; Gomide, P. I. C.; Rocha, G. M. (Orgs.), *Psicologia Forense: Temas e Práticas*. (pp. 153-166). Curitiba, PR: Juruá.



6

Ettiène Cordeiro Guérios

Deise Leandra Fontana

A CRIATIVIDADE NO PROCESSO FORMATIVO: REALIDADE OU EMERGÊNCIA?

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.565.87-100](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.565.87-100)

INTRODUÇÃO

Este ensaio reflexivo se insere no campo da formação de professores. Tem como foco a criatividade como uma possível emergência constitutiva do profissional-professor do Século XXI, frente às proposições evocadas para uma formação complexa e transdisciplinar.

Nesse processo investigativo, a literatura de Edgar Morin (2011, 2015) e de Maria Cândida Moraes (2019) são potencializadoras para indagar se a criatividade no processo formativo se manifesta como realidade ou a transcende, retroagindo sobre ela, constituindo-se em emergência. Esse é um desafio que nos propomos a enunciar ao provocar um movimento reflexivo permanente e interdependente entre a criatividade e a formação em espaços oficiais e intersticiais de formação docente.

Assim, abordamos narrativas de histórias de vida profissional como possibilidade formadora, em um contexto no qual o sentir e o pensar são propulsores para um agir complexo e transdisciplinar, em que a razão e a emoção constituem um binômio indissociável, na perspectiva de inteireza humana, considerando-se diferentes dimensões que lhe são pertinentes e que estimulam a reflexão proposta.

As narrativas de histórias de vida profissional circundam os espaços oficiais e intersticiais de formação docente (Guérios, 2002). Esses espaços intersticiais são concebidos pela autora como espaços “do livre pensar, da ação em rotas inovadoras, da ousadia” (p. 175), como espaços de pulsões vitais de ideias e de aprendizagem. Guérios (2002, p. 175) enfatiza que é intersticial o espaço “quando professores e alunos embarcam na arte de criar para a qual não há tempo marcado, convivem com o pré-determinado para ser aprendido e ensinado (os programas escolares) desprendendo-se das amarras que pré-determinam o fazer (modelos e técnicas estáticas, mortas)”. No texto *Liberdades Intersticiais*, Maffesoli (1993) resgata esse campo

de vivências lúdico-afetivas, como campo original e ousado, vislumbrando-o também, como campo de pulsões vitais.

Consideramos necessário trazer para esta reflexão o movimento de constituição do profissional-professor, nesses espaços oficiais e intersticiais, motivadas pela indagação inicial e pelas características dessa composição textual. Nessa composição textual, a primeira autora é a pesquisadora-coordenadora e a segunda autora é uma das estudantes-pesquisadoras de um espaço oficial e intersticial de formação. Manifestamos experiências vividas que se complementam nesse movimento textual de criação – um ensaio reflexivo.

Esse espaço oficial e intersticial é o Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, instalado na Universidade Federal do Paraná, desde 1985, doravante denominado por Laboratório. Nesse espaço, vários projetos metodológicos inovadores foram desenvolvidos, visando à formação inicial e continuada dos professores.

Coordenado administrativa e pedagogicamente por um grupo técnico permanente composto por professores do Setor de Educação [da UFPR], a dinâmica das ações [elaboração de propostas metodológicas inovadoras e pesquisa] se deu ora em grupos organizados por temas específicos, ora por grupos integrados de trabalho, formados por profissionais de diversas universidades, professores de escolas da comunidade, membros de instituições da sociedade civil e alunos universitários, resguardados as especificidades próprias a cada projeto ou ação. Nessa etapa o Laboratório consolidou-se como espaço para criação e desenvolvimento de ações, de projetos e de materiais instrucionais que cooperassem para o aprimoramento da prática pedagógica (Guérios, 2002, p. 48).

A centralidade deste ensaio reflexivo se dará em torno de um desses projetos de extensão, denominado “A Matemática Ambiental”, considerando os estudos desenvolvidos por Guérios (2002) e as nossas lembranças rememoradas – pesquisadora-coordenadora

e estudante-pesquisadora. A ideia desse projeto nasceu na década de 1980 e teve influência dos estudos desenvolvidos naquela época sobre a Educação Ambiental.

Era uma concepção de educação que despontava, associada a interrogações sobre a possível relação destas duas áreas do conhecimento, com vistas à formação do indivíduo. A ideia norteadora foi a de que, se vigorasse a posição de que a Educação Ambiental perpassaria as disciplinas curriculares, então a Matemática também poderia estar compromissada com ela (Guérios, 2002, p. 63).

Naquele momento, o Laboratório protagonizou discussões sobre o tratamento conceitual e curricular da Educação Ambiental na Educação Básica, de modo a desenvolver uma abordagem crítica, a qual almejava o desenvolvimento de uma nova consciência ambiental. É importante lembrar que, naquela época, década de 1980, ainda não existiam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com a Educação Ambiental como um dos seus temas transversais. Com a evolução das discussões em pauta, motivadas pela continuidade de trabalhos dos grupos integrados, constituídos por docentes e discentes de cursos de Licenciatura da UFPR e docentes de escolas da Educação Básica, na década de 1990, criou-se o projeto “Matemática Ambiental”. Houve um significado próprio de criação naquele espaço:

Criar a partir de concepções está presente o tempo todo nas atividades do Laboratório. Sempre que há uma nova idéia, se pesquisa o que já há feito sobre aquilo. Mas penso que devemos criar também sem ideias pré-concebidas, até mesmo do nada, ou recriar, quando reelaboramos o que já existe para a realidade da sala de aula. [...] O pessoal da **Matemática Ambiental** teve que criar uma proposta para a qual não tinha antecedentes para salas de aula do ensino fundamental (Guérios, 2002, p. 117, grifo nosso).

A denominação inicial do projeto foi “Matemática Ambiental”. Todavia, devido às novas compreensões adquiridas pelo grupo, ao longo do tempo, uma nova abordagem se consolidou no Laboratório.

O que, num primeiro momento, entendia-se por perspectiva interdisciplinar transpassa a todos, fazendo emergir uma nova denominação: a de “Educação Matemática Ambiental”. Uma nova perspectiva se avizinhava. A transdisciplinaridade emergia como princípio constitutivo da prática pedagógica. Encontramos ressonância dessa nova compreensão no apontamento de Guérios (2019, p. 226), no qual afirma que “ao educar para a vida, ensina-se matemática que, por sua vez, dá sentido à própria existência e possibilita o desenvolvimento de valores como fundamento de uma educação.” (p. 226) que vislumbra o sujeito crítico e planetário. A autora defende que “a docência em matemática pode vincular vertente didática e vertente educativa em um processo único e simultâneo cuja abordagem transcenda a organização disciplinar estabelecida nas matrizes curriculares” (2019, p. 226).

A EMERGÊNCIA NA EXPERIÊNCIA

Quando a estudante-pesquisadora ingressou no projeto, na década de 1990, já havia um grupo de estudantes-pesquisadores antecessores. O processo de desenvolvimento dos estudos orientados se deu sob a coordenação da estudante-pesquisadora mais antiga e permanente do grupo e da pesquisadora-coordenadora.

Iniciamos novos estudos e novas pesquisas direcionadas para a criação de uma proposta metodológica inovadora que agregasse princípios educativos e aprendizagem conceitual de conteúdos curriculares na Educação Básica – a Educação Matemática Ambiental. Com base em dados e registros do desmatamento no estado do Paraná, nossa proposta de estudo inicial voltou-se para a temática do Reflorestamento – entendido como um dos princípios básicos da vida.

Visando a uma formação mais consciente em relação ao meio ambiente, utilizávamos pesquisas de impacto ambiental para desen-

volver conteúdos de modo relacional, integrando a Matemática, a História, a Geografia e a Educação Ambiental como princípio fundante. Questionávamos a situação da degradação vivida em diferentes sociedades e as preocupações de ordem científica e política, relacionadas a esse fato. Entendíamos que o processo educativo poderia contribuir para a superação desse quadro de degradação ambiental.

Portanto, ao se trabalhar questões relacionadas à Matemática e ao Meio Ambiente, buscava-se o aporte de conceitos e de novos conteúdos que possibilitassem a análise desses problemas, conciliando unidade e diversidade, especialidade e universalidade, sempre entendendo que o desmatamento é uma das principais causas da perda da nossa diversidade biológica e da nossa biodiversidade. Este é um dos movimentos precursores de criação da “Educação Matemática Ambiental”: a não disjunção entre a formação docente e as experiências de vida de cada Ser.

As problematizações construídas por nós, estudantes-pesquisadores, apontavam para a necessidade de se desenvolver, desde a primeira infância, uma “consciência ambiental”, capaz de perceber as relações mútuas entre os seres vivos e o meio, indo ao encontro das proposições do estudo de Pena-Vega (2005).

Essas mesmas crises nos revelam que o conjunto das interações entre os seres vivos no âmbito de um sítio geofísico corresponde a uma organização espontânea, com suas regulações próprias, que constituem um ecossistema. Por sua vez, os ecossistemas são englobados numa entidade de conjunto, auto-organizante-auto-regulado, que forma a biosfera. Por outro lado, a consciência ecológica subjacente à crise do meio-ambiente nos ensina que o desenvolvimento da ciência e da técnica (tecnociência), associado a um urbanismo incontido, ameaça não somente destruir toda a vida nos ecossistemas locais, mas, sobretudo, degradar a biosfera ameaçando a vida em si mesma, inclusive a vida humana que faz parte da biosfera (Pena-Vega, 2005, p. 19-20).

A aprendizagem da condição humana impulsionava à construção de um conhecimento pertinente capaz de “compreender os problemas globais e fundamentais para neles se inscrever os conhecimentos parciais e locais” (Morin, 2015, p. 100). Para interpretar a dinâmica das áreas desmatadas no estado do Paraná, foram utilizados documentos de fontes históricas e estabelecidas relações para compreender os problemas fundamentais levantados com a pesquisa. Morin (2011) apresenta-nos uma ampla reflexão a respeito da emergência de novos saberes para uma educação do futuro, na qual o conhecimento do mundo como mundo é uma necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital.

No processo de criação do projeto “Educação Matemática Ambiental”, estiveram implícitos o sentir, o pensar e o agir (Moraes; Torre, 2004) de cada integrante do grupo. Percebíamos que a criatividade era tecida relacionalmente, como um princípio constitutivo desse modo de criar, o qual deixava sempre o novo brotar (Guérios, 2002). Essa criatividade é entendida como:

[...] vivência de um processo transdisciplinar, a criatividade é fruto de uma tessitura fenomenológica complexa, relacional, autoeco-organizadora, emergente e transcendente, **tecida nos interstícios das vivências** de um ser sensível-cultural, consciente e inconsciente, nas tramas disciplinares e na pluralidade de percepções e significados emergentes, a partir de uma dinâmica complexa que acontece entre os diferentes níveis de materialidade do objeto e os diferentes níveis de percepção do sujeito. O potencial criador se manifesta ao estabelecer correspondência entre o mundo exterior do objeto e o mundo interior do sujeito, ou seja, entre os diferentes níveis de materialidade do objeto e os diferentes níveis de percepção e de compreensão dos sujeitos, incluindo, aqui, não apenas os aspectos cognitivo-emocionais mas também os pensamentos simbólico, mítico, mágico, intuitivo, bem como a dimensão espiritual. Como expressão de uma fenomenologia complexa e transdisciplinar, a criatividade requer diferentes formas de expressão e de materialização do objeto criativo, diferentes linguagens, dentre elas, as corporais, lúdicas, poéticas, estéticas, musicais, meditativas, que levem o sujeito transdisciplinar a explorar a riqueza de seu mundo inte-

rior, a se autoconhecer melhor, a perceber as potencialidades até então adormecidas, ou até mesmo, a curar a sua energia emocional, desbloqueando a energia vital do ser vivente (Moraes, 2019, p. 87-88, grifo nosso).

Tecida nos interstícios das vivências, a criatividade se manifestava em diferentes momentos do desenvolvimento da proposta de pesquisa do grupo. Um desses momentos foi o da interlocução do grupo do Laboratório da UFPR com o professor-especialista em Educação Ambiental da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Naquele encontro, houve alguns encaminhamentos sugeridos para o direcionamento de novos estudos e para o avanço das práticas experimentais, até então conduzidas.

Num momento posterior, houve a possibilidade de apresentar a proposta num evento promovido pela UNICAMP, na modalidade de painel. No evento, outros pesquisadores manifestaram suas percepções sobre a temática e os encaminhamentos adotados. Esse movimento de irmos até outras instituições, para a época [década de 1990], e vivenciarmos outras pesquisas foi ímpar e contribuiu, de forma significativa, para o avanço da proposta e para a nossa formação permanente.

Outra fase vivenciada pelo projeto foi a de elaboração de material didático, direcionado aos professores do Ensino Fundamental. Na fase de elaboração do material, as reuniões e discussões entre os participantes do grupo eram constantes. Havia momentos em que grupos de estudantes e grupos de professores participavam, não necessariamente simultaneamente, para a composição do processo de validação desse material didático.

Para validação do material, comparávamos as percepções de ambos os grupos (estudantes/professores), em termos de acessibilidade, linguagem e conteúdo matemático. Nessa fase, a metodologia utilizada para a elaboração era inovadora. Buscávamos inicialmente, apresentá-la no modo de minicursos/oficinas, em eventos da área da educação, promovidos pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM).

Os minicursos, de um modo geral, eram subdivididos em etapas: 1º) Fundamentação teórico-metodológica da proposta da “Educação Matemática Ambiental”; 2º) Aplicação da proposta. Um dos objetivos desses minicursos era revelar aos professores formados, ou em formação, que a aprendizagem da Matemática poderia ocorrer de diferentes modos e que cada indivíduo teria uma habilidade singular de expressão.

Para tanto, adotávamos os seguintes encaminhamentos práticos: a) Apresentação de uma temática ambiental; b) Organização do grupo, em subgrupos; c) Revelação de informações acerca dessa temática ambiental [fontes direcionadas pelo grupo]; d) Elaboração de uma problematização nos subgrupos considerando as informações disponibilizadas sobre essa temática ambiental; e) Apresentação de possíveis soluções/encaminhamentos elaborados em cada subgrupo; f) Reflexão sobre os encaminhamentos e as soluções apontados nos subgrupos.

A problematização tinha o objetivo de sensibilização acerca da temática ambiental, por meio da qual conteúdos matemáticos curriculares da Educação Básica seriam desenvolvidos. A reflexão era, ao mesmo tempo, matemática e educativa em que uma significava a outra. O objetivo era a percepção do espaço local com vistas à conscientização planetária, associada à compreensão matemática conceitual. No retorno desses eventos externos ao projeto, conversávamos sobre nossas percepções e expectativas na condição de estudantes-pesquisadores em formação, num modo de “diálogos interativos e formativos”.

Nicolescu (1999) nos apresenta o pressuposto de que os conhecimentos e os saberes que uma civilização acumula continuamente podem ser integrados no interior daqueles que compõem essa civilização – os indivíduos. Partindo desse pressuposto, podemos perceber a constituição de uma identidade teórica de grupo. Há, portanto, uma dimensão teórica subsidiada por uma compreensão experiencial: a da narrativa dessa estudante-pesquisadora e da pesquisadora-coordenadora.

Entretanto, como vislumbrar a criatividade nesse contexto formativo, no qual uma estudante-pesquisadora torna-se professora em formação e vice-versa? Como uma tentativa de resposta para essa questão, adotamos os estudos desenvolvidos por Ribeiro e Moraes (2014) acerca da criatividade. Os estudos dessas autoras sinalizam uma dimensão complexa que circunscreve a definição de criatividade, tendo em vista o imaginário do senso comum acerca do tema e do seu aparente entendimento.

Uma possível ideia converge para “uma capacidade preditiva de sucesso pessoal, acadêmico e profissional, sobretudo, em face das necessidades e expectativas compatíveis com os novos tempos” (Ribeiro; Moraes, 2014, p. 147), circunscrevendo um modo de entendimento. As autoras consideram que não há como desconsiderar a questão da sobrevivência da nossa espécie e a esperança na descoberta de soluções para os problemas da humanidade, no próprio *locus* acadêmico, possibilitando a transcendência do senso comum.

Somos concordes que a criatividade é uma alternativa para uma nova educação planetária e para o desenvolvimento de novas bases teóricas humano-científicas. Ribeiro e Moraes (2014) mencionam Albert Einstein (1879-1955) e Pablo Picasso (1881-1973) como pensadores singulares do século passado. Esses pensadores ousaram experimentar alternativas inovadoras em seus respectivos campos de investigação, tanto na ciência, quanto na arte. Albert Einstein considerava a imaginação um elemento fundamental para novas descobertas, enquanto Pablo Picasso se sensibilizava com a poesia descrita com versos de rima plástica. A criatividade se fez presente na história, sendo um meio propulsor para a construção de novas teorias.

Na filosofia Platão concebia o ato de criar como uma energia superior, uma manifestação divina que escapa ao controle humano. Na psicanálise, Sigmund Freud considerava o ato criativo como resultado da sublimação de impulsos reprimidos, além de associar a criatividade à relação entre imaginação e trabalho.

Na matemática, Henri Poincaré descreveu a criatividade como uma faculdade da mente cujo emprego estaria diretamente condicionado à experiência (Ribeiro; Moraes, 2014, p. 149).

As autoras supracitadas elucidam um itinerário pouco explorado na literatura sobre a criatividade. Elas revelam uma dimensão epistemológica que comporta uma mudança de perspectiva na prática da pesquisa. As autoras procuram “responder ao desafio da descoberta de novos enfoques, novos pontos de vista e, sobretudo, de fazer uma leitura criativa da criatividade” (Ribeiro; Moraes, 2014, p. 153), manifestando a necessidade de se romper com as crenças e os mitos para ser capaz de vislumbrar novos horizontes. As autoras consideram ainda que algumas correntes – como a humanista – ainda não estabeleceram metodologias diferenciadas para o estudo da criatividade, apesar de seu enfoque crítico, deixando de sinalizar avanços nessa área, fundamentalmente no âmbito educacional.

O projeto “Educação Matemática Ambiental” vislumbrava possibilidades para uma nova metodologia de ensino de Matemática. Buscava-se atender as diretrizes curriculares da época, mas entendendo que a exploração do meio que circunscreve esse sujeito e a sua história deveria se articular nesse processo de conhecimento, tornando-o mais abrangente.

Uma das dificuldades do processo operativo, observada no decorrer do desenvolvimento do material didático, consistia em compreender o que o grupo de estudantes e professores poderia entender como necessidades e/ou prioridades para se investigar/aprender, naquele contexto e momento de época [década de 1990]. Entendíamos que as nossas necessidades perceptivas não necessariamente seriam as de todos. Por isso, em alguns momentos das atividades desenvolvidas no Laboratório e nas atividades de campo, deparávamos com uma diversidade de questões. Como, por exemplo: Isso é Matemática? Considerando o contexto de descoberta e de criação, aquilo parecia natural.

As atividades de campo possuíram um papel fundamental para a descoberta de novos conhecimentos, pois nasciam do próprio ambiente natural. As atividades de campo eram atividades complementares, desenvolvidas mediante a necessidade percebida pelo grupo de estudantes-pesquisadores e sempre em contato direto com a natureza. Nas atividades de campo, os estudantes-pesquisadores levavam os grupos de crianças escolares a vivenciar a Matemática num ambiente natural. A lembrança de algumas dessas práticas externas nos faz recordar o vislumbre das crianças, no contexto de descobertas em reciprocidade, das crianças e dos estudantes-pesquisadores, em busca de novas compreensões.

Essas crianças desenvolviam um conhecimento matemático e ambiental, num contexto de descobertas sucessivas, a partir da imaginação impulsionada pelo contexto. Para exemplificar esse fato, recordamos as atividades desenvolvidas em um parque da cidade de Curitiba, o qual abriga uma reserva de araucárias e sedia o Memorial da Imigração Polonesa – o Bosque do Papa João Paulo II. Naquele ambiente, questionávamos: a) Os aspectos históricos do local; b) A representação das casas e da época; c) A quantidade de árvores necessárias para aquelas construções, dentre outras questões. Sempre envolvíamos o conhecimento matemático, histórico e geográfico com o princípio fundante da educação ambiental.

Nessa configuração de realidade, tornam-se explícitos os aspectos singulares do meio, em interação com as crianças e com os estudantes-pesquisadores. Isso possibilita o surgimento de novas compreensões. Esse modo de conceber a educação se aproxima das estratégias de ecoformação apontadas por Moraes e Torre (2004), que consiste em uma ecoformação nutrida pelo pensamento complexo e transdisciplinar.

Todo processo educativo se articula a um modo de conhecimento. Para Torre e Zwierewicz⁷ (2009 como citado em Suanno, 2014,

⁷ Torre, Saturnino L.; Zwierewicz, Marlene. (2009). **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular.

p. 175) “o ensino ecoformativo se baseia na colaboração, na transformação, na autonomia e na busca do desenvolvimento integral da pessoa”. Esse modo de conceber o ensino desperta o desenvolvimento de atitudes colaborativas, assim como abre possibilidades para a construção de uma ética da compreensão, a qual desperta o espírito imaginativo, capaz de revisitar o passado e o presente, numa busca constante por novos saberes voltados para uma cidadania planetária.

CONSIDERAÇÕES

A questão que permeou a escrita deste ensaio reflexivo buscou evidenciar a criatividade no processo de formação das autoras, no projeto “Educação Matemática Ambiental”. Observou-se que, no decorrer de todo o desenvolvimento da proposta, a realidade foi transcendendo, à medida que novas compreensões eram adquiridas. Compreensões acerca do modo de organizar o conhecimento, do modo de perguntar, do processo de sistematização das ideias em recorrência e assim por diante. Compreendemos esse movimento como uma emergência para a abertura do novo. Deixar o novo brotar, significa possibilitar a compreensão de uma realidade em permanente mudança.

A criatividade no processo formativo se revela numa espiral ascendente do ser-sendo, de um ser aprendente em transformação, à medida que há sempre um novo a conhecer, a perceber e a conceber. Os níveis de percepção se modificam, a partir do movimento de compreensão do real a ser desvelado. Podemos dizer então que, no contexto analisado, a criatividade brota como uma emergência do ser-sendo estudante-pesquisador e no ser-sendo pesquisadora-coordenadora em formação permanente. Essa é uma tentativa de resposta para a questão que permeou toda a construção desse ensaio. Ela possibilita, nesse movimento reflexivo, reviver momentos, no tempo e no espaço, pelos quais nos constituímos como sujeitos singulares nesta existência.

REFERÊNCIAS

- Guérios, Ettiène. (2002). *Espaços oficiais e intersticiais da formação docente: histórias de um grupo de professores na área de ciências e matemática*. (Tese de Doutorado). Unicamp, Campinas. Recuperado em 31 outubro, 2020, de <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253667>.
- Guérios, Ettiène. (2019). Contribuições do pensamento complexo para a formação de professores em uma perspectiva transdisciplinar. In: Sá, Ricardo A.; Behrens, Marilda A. (Orgs.). *Teoria da Complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa*. (pp. 223-236). Curitiba: Appris.
- Maffesoli, Michel. (1993). Liberdades intersticiais. In: Morin, Edgar; Baudrillard, Jean; Maffesoli, Michel. *A decadência do futuro e a construção do presente*. (p. 51-70). Florianópolis: Editora da UFSC, 1993.
- Moraes, Maria C. (2019). *Saberes para uma cidadania planetária: homenagem a Edgar Morin*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Moraes, Maria C.; Torre, Saturnino L. (2004). *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis: Vozes.
- Morin, Edgar. (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. (2a ed.). São Paulo: Cortez.
- Morin, Edgar. (2015). *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina.
- Nicolescu, Basarab. (1999). *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom.
- Pena-Vega, A. (2005). *O despertar ecológico: Edgar Morin e a ecologia complexa*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Ribeiro, Olzeni L. C.; Moraes, Maria C. (2014). Criatividade sob a perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade. In: Moraes, Maria C.; Suanno, João H. (Orgs). *O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade*. (pp. 147-170). Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Suanno, João H. (2014). Ecoformação, Transdisciplinaridade e Criatividade: a escola e a formação do cidadão do século XXI. In: Moraes, Maria C.; Suanno, João H. (Orgs). *O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade*. (pp. 171-182). Rio de Janeiro: Wak Editora.



7

Simone Maria de Bastos Nascimento

Carla Luciane Blum Vestena

**O PROFESSOR
COMO PROTAGONISTA
DA CRIATIVIDADE
NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.565.101-112](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.565.101-112)

INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, as crianças pequenas são o público-alvo da primeira etapa educacional no Brasil (Brasil, 1996). Em contextos coletivos institucionalizados, o professor é o profissional responsável para mediar experiências e vivências culturais significativas, visando à promoção do desenvolvimento da criatividade, pois incentivá-la é um elemento essencial para promover o desenvolvimento e a aprendizagem.

Dentre os fatores que influenciam para essa promoção, discutiremos a formação inicial e continuada do professor da Educação Infantil. Considerando que a compreensão do professor sobre a criatividade está ligada a esse processo de formação, muitos problemas e inadequações podem interferir nesse processo, os quais, de acordo com Morin (2003), podem ser polidisciplinares, transversais, multidimensionais, globais e planetários. Ademais, essas situações deixam invisíveis “os conjuntos complexos; as interações e retroações entre partes e todo; as entidades multidimensionais e os problemas essenciais” (Morin, 2003, p. 13).

Portanto, a problemática da formação de professores deve estar situada nesse contexto de globalidade e recebe interferências advindas dos setores: econômico, político, sociológico, psicológico, afetivo e mitológico (Morin, 2003). Dada a natureza deste texto, as discussões apresentadas são de natureza teórica, de abordagem qualitativa, e visam a problematizar, dentro de um contexto global, algumas especificidades que interferem nessa relação entre a formação do professor e a promoção da criatividade na Educação Infantil.

Na primeira seção, situamos a Educação Infantil no contexto brasileiro, balizada dentro do contexto legal. Em seguida, apresentamos pontos essenciais sobre a formação desse profissional em nível superior, destacando a necessidade de formação continuada que promova a criatividade dos professores. Finalizamos, brevemente, abordando sobre a

criatividade na formação docente. Ao ter em vista que esta obra discute a criatividade como elemento articulador em todos os textos, o nosso objetivo, aqui, foi pontuar elementos essenciais para a discussão.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO

No Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDBEN), a educação está organizada em 3 etapas, e é obrigatória dos 4 aos 17 anos. Portanto, é dever do Estado a oferta da educação a todos, caracterizando-se como um direito, e deve ser ofertada em caráter público, obrigatório e gratuito (Brasil, 1996).

Assim, a Educação Infantil é considerada a primeira etapa educacional; compreende as crianças de 6 meses a 5 anos e pode ser atendida em creches e pré-escolas. Apenas as crianças de 4 e 5 anos têm atendimento obrigatório, ficando a cargo dos municípios à sua manutenção (Brasil, 2013).

No espaço dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), as crianças são atendidas em período integral ou parcial. Fazem parte da rotina os seguintes aspectos: horários para alimentação, sono, brincadeiras, propostas pedagógicas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, momentos no parque, professores e auxiliares para a condução de todo esse processo (Brasil, 2013).

Por sua vez, em escolas de Ensino Fundamental, a segunda etapa educacional atende crianças de 6 a 10 anos, ou seja, no 1º a 5º ano, em regime parcial, com jornadas de 4 horas com apenas um professor, em uma rotina de aulas de acordo com as matérias específicas, geralmente: português, matemática, história, geografia e ciências (Brasil, 1996).

Podemos afirmar que a obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 e 5 anos é recente. Esse fato gerou desdobramentos diferentes em todo o país. Dentre eles, destacamos o local de atendimento dessas crianças, pois, para atender essa nova demanda, agora em caráter obrigatório, muitos municípios retiram as crianças de 4 e 5 anos do espaço dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e as realocam nas escolas de Ensino Fundamental.

De acordo com Campos e Barbosa (2016), a obrigatoriedade de matrícula escolar na Educação Infantil para crianças a partir de 4 anos de idade levou os municípios a criarem estratégias diferentes para cumprir a lei. Em suas pesquisas realizadas em um estado do da região Sul do Brasil, dentre as estratégias adotadas, citam a parcialização e o conveniamento. Segundo as autoras, “ambas as estratégias indicam um histórico problema social, isto é, se cumprir um direito em detrimento de outro” (Campos; Barbosa, 2016, p. 81).

Lira, Sapelli e Drewinski (2016) pontuam que a obrigatoriedade de matrícula gerou a cisão entre creches e pré-escola, pois a retirada das crianças de 4 e 5 anos dos prédios das creches recai no fato de abrir vagas para o atendimento da faixa etária de 0 a 3 anos, mas não a expansão de vagas e a ampliação da contratação de mais profissionais.

Para Flores (2017), a colocação das crianças de 4 e 5 anos nas escolas de Ensino Fundamental corre o risco da efetivação de práticas de escolarização antecipada dessas crianças. Para a autora, do ponto de vista pedagógico, a obrigatoriedade tem acentuado a “organização de propostas inspiradas em modelos de viés preparatório, típico do ensino fundamental, que abrem brechas para a adoção de sistemas apostilados desde a educação infantil” (Flores, 2017, p. 216).

Na acepção de Lira e Drewinski (2020), essa ação pode comprometer os direitos das crianças, pois nem sempre as instituições de Ensino Fundamental oferecem uma infraestrutura adequada para aten-

der às crianças dessa faixa etária. Comentam que, em muitos desses estabelecimentos, os ambientes para brincadeiras e movimentação são em menor número; a mobiliária não atende à necessidade da criança, os espaços externos não têm parques e brinquedos adequados e comprometem a interação e a socialização. Além disso, afirmam que:

Outra característica de algumas dessas escolas é a forma de organização rígida dos espaços internos e dos tempos da instituição, de modo que pouco fornece a livre expressão, a criatividade, a ludicidade e a espontaneidade das crianças (Lira; Drewinski, 2020, p. 7).

A Educação Infantil brasileira ainda nem se recuperou totalmente do assistencialismo médico higienista e, agora, sofre com a antecipação da escolarização, precarização do espaço, herança da vinculação com a falta de direitos atrelada ao advento do capitalismo, que culminou com uma entrada mais efetiva das mulheres no mercado de trabalho. Por consequência, isso gerou uma maior necessidade de um lugar para guardar as crianças (Kishimoto, 2002; Kuhlmann Jr., 2011).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), principal documento orientador da proposta pedagógica, a Educação Infantil “vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos” (Brasil, 2009, p. 7). Assim, o documento determina que as propostas pedagógicas nesses espaços deverão considerar a criança o centro do planejamento curricular, sendo:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 12).

Destarte, todas essas especificidades precisam ser observadas pelo professor, de modo a garantir o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, para garantir um atendimento de qualidade,

além de o Estado garantir o espaço coletivo institucional para o atendimento dessas crianças, faz-se necessário ter profissionais capacitados para conduzir o processo educacional. Na seção seguinte, discutimos aspectos relevantes sobre a formação inicial e continuada do professor da Educação Infantil.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como já mencionamos, em contextos coletivos institucionalizados, o professor é o profissional responsável para mediar experiências e vivências culturais significativas, visando à promoção do desenvolvimento integral da criança. Reconhecemos que incentivar a criatividade é um elemento essencial para promover o desenvolvimento e a aprendizagem, considerando que a compreensão do professor sobre a criatividade está ligada a esse processo de formação.

Em relação aos aspectos legais, como referenda a Lei nº 12.796/2013, no que se refere à formação inicial em nível superior (Artigo 62), para atuar na educação básica, permite-se a ofertada em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Admite-se como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 primeiros anos do Ensino Fundamental a ofertada em nível médio na modalidade normal (Brasil, 2013).

Ao ter em vista a redação da lei, durante muito tempo, admitiu-se apenas a formação mínima do docente para atuar na Educação Infantil e isso acumulou críticas ao longo dos anos, de maneira a impulsionar movimentos sociais, pesquisas e debates que descortinaram os problemas enfrentados nesses contextos.

Dentre os cursos de licenciatura em nível superior, o curso de licenciatura em Pedagogia é o único que tem a possibilidade de assumir a formação desse profissional, conforme postula o Artigo 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na Modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas quais sejam necessários conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 1 [sem grifos no original]).

Pela vasta lista de atribuições dadas a esse curso, no artigo supracitado, percebe-se o viés generalista que o curso assume. De acordo com pesquisadores, é na etapa da Educação Infantil que se concentra o maior número de professores sem formação em nível superior ou com formação precária (Gatti; Barreto, 2009; Nascimento, 2015; Nascimento; Lira, 2019).

Como aclara Albuquerque (2013), cada instituição que oferta o curso de Pedagogia organiza o seu Projeto Político-Pedagógico e estabelece a sua matriz curricular de acordo com as diretrizes de 2006 que orientam o curso. Ao analisar os currículos dos cursos de 33 cursos de Pedagogia ofertados em universidades públicas federais no Brasil, percebeu a inserção de disciplinas que tratam das teorias e metodologias específicas a respeito das crianças pequenas na matriz curricular desses cursos.

A autora afirma, no entanto, que apenas a inserção de disciplinas não permite saber o lugar das crianças, da infância e sua educação nos currículos analisados, mesmo que estejam presentes (Albuquerque, 2013). Diante disso, é importante compreender que a formação inicial, ora em nível médio, ora superior, não garante uma total apropriação das teorias e metodologias sobre a Educação Infantil, a criança e as suas especificidades.

Nesse sentido, a formação continuada é necessária, além de ser um direito do docente em serviço, com vistas a suprir lacunas da formação inicial (Brasil, 2013). A partir do exposto, compreende-se que a formação é um processo permanente e engloba “transformações e aprendizagens realizadas pelo sujeito sobre si mesmo, nas interações sociais e no relacionamento com seu meio pessoal e profissional” (Reis; Ostetto, 2018, p. 4).

Assim, são essas aprendizagens e experiências presentes no processo de formação do docente da Educação Infantil que permitiram a articulação entre teoria e prática. Nesse ínterim, convém questionar: de que forma a criatividade tem sido apropriada pelo professor durante a sua formação?

A CRIATIVIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabe-se que a criatividade é algo inerente ao ser humano (Vigotski, 2009; Morin, 2003) e que deve ser incentivada. Dentre os fatores que contribuem para o desenvolvimento da criatividade no ser humano, podemos destacar que a escola é, na maioria dos casos, a grande responsável para esse desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o professor se torna um dos maiores responsáveis por conduzir esse processo. A compreensão correta do que é criatividade e como ela se manifesta em contextos escolares está atrelada à compreensão dos professores, a qual se relaciona ao seu processo de formação.

Isso implica o seguinte: se o professor não se vê como uma pessoa criativa, as suas práticas não terão como base a criatividade ou algo novo inerente a ele; sua atuação continuará reproduzindo

práticas de seus pares. Quando pensamos nas práticas desenvolvidas com as crianças pequenas, é possível perceber como a criatividade é negada às crianças.

A negação do processo criativo é vista nas paredes dos CMEIs; com a cópia fiel do modelo ou exemplo que o professor faz, as crianças são conduzidas a se aproximarem do modelo apresentado, ao ter em vista o uso dos mesmos materiais. Assim, os elogios vão para as crianças que conseguem reproduzir o trabalho feito pelo professor. As críticas, contudo, são tecidas para aquelas que não conseguem reproduzir ou para aquelas que agem em contravenção pintando fora do “quadradinho”.

Vários pesquisadores concordam que a criatividade faz parte da natureza humana e, portanto, o seu pleno desenvolvimento também depende das condições que são proporcionadas (Alencar; Fleith, 2003; Vigotski, 2009; Nascimento; Vestena, 2019).

Vigotski (2009) defende que a nossa capacidade de criar está ligada às nossas vivências e experiências. Portanto, o professor, ao longo de seu processo formativo, precisa estar em contato com diferentes vivências e experiências que ampliem os seus conhecimentos. Como observa Morin (2003, p. 17) “os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos”.

Nesse âmbito, o grande desafio enfrentado pelos docentes que atuam na Educação Infantil é superar a fragmentação dos saberes adquiridos nesse processo de formação, como já pontuamos brevemente, pois somente informações não garantem o conhecimento, pois este precisa estar “relacionado com as informações e inserido no contexto delas” (Morin, 2003, p. 16).

CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES

Ao considerar a natureza deste texto, pontuamos brevemente aspectos que elegemos como essenciais para discutir a relação entre formação e criatividade do professor da Educação Infantil.

Dentre esses aspectos, destacamos que o reconhecimento tardio da Educação Infantil como primeira etapa educacional e a obrigatoriedade de matrícula para apenas metade desse segmento não permitiram a superação de problemas já enfrentados por esse segmento educacional.

No que se refere à formação inicial em nível superior do docente, ainda persistem problemas que envolvem generalidades de caráter aligeirado; quanto à formação continuada, destacamos que ela é essencial, uma vez que deve ser pensada e elaborada, de modo a suprir as lacunas deixadas pela formação inicial.

Nesse enfrentamento, a complexidade dos elementos que envolvem os aspectos ora discutidos demonstra que é imprescindível rever todo o processo formativo do professor da Educação Infantil, de maneira a assegurar a esse profissional elementos que possibilitem a ele se apropriar de vivências e experiências que promovam a reflexão da importância da criatividade.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, M. H. de. (2013). *Formação Docente para a Educação Infantil no Brasil: Configurações Curriculares nos cursos de Pedagogia*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Brasil. Recuperado em 16 outubro, 2021, de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/107236>
- Alencar, E. M. L. S.; Fleith, D. S. (2003). Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília,

- 19(1), 1-8. Recuperado em 16 outubro, 2021, de <https://www.scielo.br/j/ptp/a/Bw5kHpvyCYwFPsfxM7n5FMp/?format=pdf&lang=pt>
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado em 16 outubro, 2021, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Brasil. (2006). *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 16 outubro, 2021, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf
- Brasil. (2009). Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 16 outubro, 2021, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb-005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2013). *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado em 16 outubro, 2021, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm
- Campos, R.; Barbosa, M. C. S. (2016). Obrigatoriedade de matrícula aos quatro anos: ampliação ou recuo de direito? *Revista Textura*, Canoas, 18(36), 66-86. Recuperado em 16 outubro, 2021, de <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1627>
- Flores, M. L. R. (2017). A construção do direito à Educação Infantil: avanços e desafios no contexto dos 20 anos da LDBEN. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, 12(24), 206-225. Recuperado em 16 outubro, 2021, de <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3679/pdf>
- Gatti, B. A.; Barreto, E. S. de S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Kishimoto, T. M. (2002). Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação na infantil. In: Machado, M. L. (Org.). *Encontros e Desencontros na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez.

- Kuhlmann Jr., M. (2001). *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- Lira, A. C. M.; Sapelli, M. L. S.; Drewinski, J. M. de A. (2016). Educação Infantil para crianças de quatro e cinco anos: entre a obrigatoriedade, o direito e a imposição. *Revista Imagens de Educação*, Maringá, 6(2), 84-97. Recuperado em 16 outubro, 2021, de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/27947>
- Lira, A. C. M.; Drewinski, J. M. de A. (2020). A obrigatoriedade de matrícula para a Educação Infantil: possíveis retrocessos. *Roteiro*, Joaçaba, 45, 1-20. Recuperado em 16 outubro, 2021, de <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20487>
- Morin, E. (2003). *A cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina, 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Nascimento, S. M. de B. (2015). Licenciaturas e Educação Infantil: desafios para a formação inicial. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, 5(1), 29-43. Recuperado em 16 outubro, 2021, de <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/318/316>
- Nascimento, S. M. de B.; Lira, A. C. M. (2019). Docência na Educação Infantil: que formação esperamos? *CAMINE*, Franca, 11(1), 110-123. Recuperado em 16 outubro, 2021, de <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/issue/view/137>.
- Nascimento, S. M. de B.; Vestena, C. L. B. (2019). Contribuições para pensar sobre a atividade criadora na Educação Infantil: reflexões a partir da obra de Vigotski. *Revista Horizontes*, São Paulo, 37, 1-16. Recuperado em 16 outubro, 2021, de <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/807>
- Reis, G. A. de S. V. dos; Ostetto, L. E. (2018). Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 44, 1-18. Recuperado em 16 outubro, 2021, de <https://www.scielo.br/j/ep/a/4KPrBhHg3dxGkN9hc5QFTJn/?lang=pt&format=pdf>
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática.



8

Ana Maria Soek

Sonia Maria Chaves Haracemiv

**DIMENSÕES FORMATIVAS
E O DESENVOLVIMENTO
PESSOAL E PROFISSIONAL
DOCENTE**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.565.113-128

INTRODUÇÃO

A intenção deste texto é abordar as dimensões formativas a partir de pesquisa que investiga as dimensões pessoal e profissional envolvidas no processo de formação inicial do docente, considerando os aspectos contextuais, as correlações entre teoria e prática, a universidade e escola e os dispositivos metodológicos que tratam das “histórias de vida e de formação” e das “narrativas (auto)biográficas” com olhar para “autoformação”.

A pesquisa foi realizada com acadêmicas(os) do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná – Brasil, durante a realização da disciplina “Prática pedagógica: estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, visando a avaliar esse estágio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), como contribuição para a constituição docente e para o desenvolvimento pessoal e profissional das(os) acadêmicas(os).

Desenvolveram-se para isso, como dispositivo metodológico, oficinas biográficas com vistas à escrita de narrativas (auto)biográficas sobre histórias de vida e de formação e à produção de memoriais de formação, com objetivo de identificar aspectos experienciais formativos vividos em suas trajetórias de vida e na prática pedagógica, que as(os) acadêmicas(os) consideraram significativos para compreender o constituir-se docente.

Os resultados foram categorizados, *a priori*, em três campos investigativos: Identidade Docente, Prática Pedagógica/Estágio Docente na Educação de Jovens e Adultos e Constituição da Docência. Na análise de dados, foram identificados os pré-indicadores, que por aproximação e similaridade, constituíram os indicadores, que segundo Aguiar e Ozella (2006) os quais foram categorizados como Núcleos de Significação, revelando os sentidos atribuídos pelas(os) acadêmicas(os) nas múltiplas dimensões envolvidas no processo de formação.

DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE

Educação, formação, experiências e desenvolvimento pessoal e profissional são conceitos extremamente ambíguos e polissêmicos, que por vezes se cruzam, se entrelaçam, possuindo diversas dimensões. Com isso, torna-se difícil achar os pontos de intersecção, assim como estabelecer fronteiras entre eles. Porém, ignorá-los ou não se aprofundar nas diferentes acepções é perder a chave para a compreensão da sociedade emergente e desafiadora em que vivemos.

Nas últimas décadas, as pesquisas sobre formação docente cresceram expressivamente. Igualmente, percebem-se nessas pesquisas polissemias em torno dos conceitos relativos à formação docente, mesmo que muitas vezes o significado conceitual seja equivalente.

Para Garcia (1999), o conceito de formação pode estar suscetível a múltiplas perspectivas, sendo a maioria associada ao desenvolvimento pessoal, em que o indivíduo busca identificar-se com alguns valores de contexto sociocultural e de autorrealização. As afirmativas do pesquisador indicam que “existe um componente pessoal evidente na formação, que se liga a um discurso axiológico referente à finalidade, metas e valores e não apenas ao instrumental e técnico” (Garcia, 1999, p. 19).

Assim, formação pode ser entendida

[...] como uma função social de transmissão de saberes, de saber fazer ou ser exercido em benefício do sistema econômico, ou da cultura dominante. [...] como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza a partir do efeito da maturação interna e de possibilidade de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Por último é possível falar de formação como instituição quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve atividades de formação (Garcia, 1999, p. 19, grifos do autor).

Para Garcia (1999), pode-se adotar diferentes aspectos de formação, conforme o ponto de vista do objeto (formação que se oferece, organiza, exterioriza ao sujeito) ou o do sujeito (formação que se ativa como iniciativa pessoal).

Na obra **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**, Larrosa afirma que formar significa “de um lado dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro lado, levar o homem até a ‘conformidade’ em relação a um modelo ideal do que é ‘ser humano’ que foi fixado e assegurado de antemão” (Larrosa, 2017, p. 12). Evidencia-se que uma experiência autenticamente formativa pode ser comparada, metaforicamente, a uma viagem aberta, na qual tudo pode acontecer, sem que se saiba

[...] onde vai chegar, nem mesmo se vai chegar a algum lugar.
[...] E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior (Larrosa, 2017, p. 67).

Ainda segundo o autor, na relação entre educação, experiência e sentido, deve-se considerar a possibilidade de pensar a formação. Sugere-se que seja refletida como uma ideia não prescrita, que não segue um modelo normativo, padronizado e itinerário, mas sim como um devir plural e criativo, entendendo que a noção de formação se conecta com a noção de experiência, pois,

[...] na formação, a questão não é aprender algo. A questão não é que, a princípio, não saibamos algo e, no final, já o saibamos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito imodificado. Aí se trata mais de se constituir de uma determinada maneira. De uma experiência em que alguém, a princípio, era de uma maneira, ou não era nada, pura indeterminação, e, ao final, converteu-se em outra coisa. Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito (Larrosa, 2017, p. 65).

Nessa perspectiva, Larossa (2017, p. 21) define experiência “como aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma”. Diz-nos, assim, que a informação, o fato vivido não se configura como experiência em si, porque o *status* das informações e dos fatos vividos pode ser evasivo e pode ser, também, superficial ao ser concebido como “saber das coisas”, “saber dos fatos”, sem o sentido causado por esses fatos. Dessa forma, reitera-se que o sentido que damos aos fatos e ao que nos acontece é o que, concretamente, pode ser definido por experiência. Nesse sentido, aproxima-se da definição de Freire (1996, p. 25), de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, fazendo uma analogia entre a definição de experiência com a construção de conhecimentos, que será sempre pessoal e intransferível. Por conseguinte,

[...] o tempo de formação não é um tempo linear e cumulativo, tampouco um movimento pendular de ida e volta, de saída ao estranho e de posterior retorno ao mesmo. [...] o tempo de formação é um movimento que conduz à confluência de um ponto mágico (situado assim fora do tempo) de uma sucessão de círculos excêntricos (Larrosa, 2017, p. 100).

Já dizia Nóvoa (1999, p. 115) que “um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação”. Para ele, formar-se subtende troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, infindáveis relações. Dessa maneira, ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, ao modo singular como age, reage e interage com os seus contextos.

Josso (2004, p. 34) também considera que “[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem [...]”, para isso apresenta uma perspectiva de formação como

[...] uma busca vital, saber-viver, busca de si e do nós, da felicidade, do sentido e do conhecimento. Esses elementos indicam a perspectiva ontológica da formação que vem impregnada à natureza humana, é o estar no mundo, com as pessoas e a natureza, que vai abrindo caminhos para uma transformação interior e, ao mesmo tempo, projeta-se nas relações do sujeito com o mundo, ou seja, há uma dialética indissociável entre o “eu” e o “nós” na constituição da formação (Josso, 2004, p. 66).

Nesse mesmo sentido de educação ou de formação para transformação, Freire (1996, p. 30) também apontou o caminho da inconclusão humana, com a ideia de inacabamento, de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo”, expondo esse componente e a necessidade do social sobre os aspectos individuais. Em consonância, Josso (2004, p. 22) expõe que “formar é sempre formar-se” num sentido de interação, sendo o sujeito responsável pela própria formação; assim como propunha Freire (1996), porém sempre considerando o contexto que é histórico e social por excelência.

Pineau (1988, s/p), ao tratar da *Autoformação no decurso da vida*, explica que “entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligadas a estas últimas e dependentes delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação)”. Dessa maneira,

[...] a autoformação da pessoa é entendida como a construção de um sistema de relações pessoais com estes diferentes espaços e cria um meio pessoal (Lebert, 1981), uma cosmogonia singular (Finger, 1984), uma estrutura particular eu-mundo (Nuttin, 1965) ou uma unidade funcional indivíduo-meio ambiente (J. Nuttin, 1980) (Pineau, 1988, s/p).

O autor ainda cita Simondon (1964, p. 22 apud Pineau, 1988, s/p) para reforçar a ideia de que “o ser vivo não é só o resultado, o produto, mas também palco de individuação; possui um regime mais completo (do que o dos seres físicos): a individuação não se faz só nos

limites, mas também no centro, por ressonância interna”. Para Pineau (1988), por mais frágil e dependente dos outros e do meio ambiente, o sujeito constitui esse terceiro termo, como o ponto de partida e o suporte permanente. Segundo o autor, essa é a força da autoformação.

HISTÓRIAS DE VIDA E DE FORMAÇÃO – O “CENÁRIO” DA PESQUISA

As histórias de vida e os estudos (auto)biográficos vêm ganhando visibilidade no Brasil e consolidando-se como metodologia de investigação científica na área de Educação. De acordo com Bueno *et al.* (2006), o movimento biográfico no Brasil tem sua vinculação com as pesquisas na área educacional nos âmbitos de História da Educação, de Didática e de Formação de Professores, bem como em outras áreas que utilizam as narrativas (auto)biográficas como perspectiva de pesquisa e de formação.

Para falar sobre o movimento (auto)biográfico na formação docente e nas histórias de vida de professores, recorre-se, inicialmente, aos trabalhos de Nóvoa (1995, 1997, 1999), que, em síntese, considerou a multiplicidade de perspectivas e estratégias formativas a partir de abordagens (auto)biográficas e de histórias de vida, pois expressam “vigor desta ciência da produção do homem concreto”, como definiu Pineau (1988, s/p) ao colocar centralidade na figura do professor em formação.

Dessa forma, consideramos que a escrita (auto)biográfica no processo de formação inicial docente demonstra a possibilidade de identificar, narrar, construir-se e reconstruir-se, “na abertura a um projeto de si” (Josso, 2004). Nesse processo de descobertas de saberes biográficos e de saberes necessários à prática educativa (Freire, 1996), permite-se que o professor em formação reflita de fato sobre si e sobre o percurso/processo de formação.

Assim, na pesquisa-formação, como um projeto de autoconhecimento, sugere-se a constituição de um projeto de si auto-orientado, através do qual entra “em cena um sujeito que se torna autor ao pensar na sua existencialidade” (Josso, 2004, p. 60). Em outra abordagem, Josso afirma (2008, p. 121-122): “as Pesquisas-ações e as Pesquisas-formações são inter experiências da intersubjetividade, busca de uma troca inter-humana sobre os fatos de nossa humanidade, sobre nossas subjetividades genéricas e socioculturais”.

Ao adotar “a escrita de si” e o processo de “(auto)biografar-se” como procedimento de pesquisa e como uma prática reflexiva na formação inicial docente, visa-se a

[...] um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa fazer emergir o seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si (Delory-Momberger, 2008, p. 359).

Pressupõe-se, assim, pela escrita (auto)biográfica, pelo narrar suas histórias, o objetivo de dar sentido às experiências, ressignificando a representação de si em relação à formação. No movimento de escrita (auto)biográfica, as aprendizagens experienciadas são ressignificadas nesse movimento de se reinventar, recriando-se pessoal e profissionalmente, refletindo entre “quem eu sou” e “quem pretendo ser” pelo aspecto pessoal, e refletindo sobre o tipo de professor que posso me tornar pelo aspecto de desenvolvimento profissional.

Os dados desta pesquisa foram produzidos no decorrer da disciplina de “Prática pedagógica: estágio supervisionado nos anos iniciais”, realizado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), por acadêmicas(os) do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná – Brasil. Esse grupo foi supervisionado pela autora desta pesquisa durante o segundo semestre do ano letivo de 2019, utilizando oficinas

biográficas com vistas à escrita de narrativas (auto)biográficas sobre as histórias de vida e de formação como dispositivo metodológico, as quais foram apresentadas junto aos memoriais de formação sobre a Prática Pedagógica. A princípio, o grupo fora composto por 11 (onze) participantes, no entanto somente 5 (cinco) acadêmicas(os) aceitaram o desafio de participarem de todas as etapas da investigação, sendo estes os que fazem parte do grupo investigado para fins deste trabalho.

Com os dados reunidos, foram, *a priori*, categorizados em três campos investigativos definidos: Identidade Docente, Prática Pedagógica/Estágio Docente na Educação de Jovens e Adultos e Constituição da Docência. A partir das análises, definiram-se os Núcleos de Significação, conforme as orientações teórico-metodológicas de Aguiar e Ozella (2006), buscando identificar os sentidos e as representações atribuídos pelas(os) acadêmicas(os) às múltiplas dimensões envolvidas no processo formativo.

No Núcleo de Significação sobre a “Identidade Docente”, apareceram expressões como: “Eu sou”, “Vim de uma família”, “Minha mãe e minha avó eram professoras”, “Não tenho experiência”, “Quero ser como ela quando for professor”, “Não me vejo professora”, revelando várias formas de se pertencer a mesma identidade ou aspectos que os unem, características do “quem eu sou” e do “ser professor”.

Já no Núcleo de Significação com centralidade na “Prática Pedagógica/Estágio Docente na Educação de Jovens e Adultos”, caracterizam-se em várias narrativas (auto)biográficas expressões como: “Me senti professor”, “Foi um choque de realidade”, “Há professores que não gostam de estagiários”, “Dava para perceber que o professor regente não queria a gente lá”, “Precisaria de mais preparação”, “Na nossa aula deu um monte de coisas erradas, mas o professor foi bem profissional ao apontar como melhorar”, “A maior dificuldade que tive foi quanto a me relacionar com as pessoas”, demonstrando como se sentiram no contexto real da sala de aula, contexto de formação.

Por fim, no Núcleo de Significação sobre a “Constituição da Docência”, apesar de muitos estudantes só terem como experiência de docência o estágio supervisionado, depois de terem ministrado uma aula discorreram sobre o que sentiram em relação à docência: “Será que é isso mesmo que eu quero ser?”, “É diferente quando você vai para a escola como professor”, “Agora tenho outro olhar, não mais como de aluno, mas como professor”, “O conteúdo não é o desafio, o desafio é ganhar a atenção do aluno”, “Aqui na universidade há muito conteúdo por conteúdo, é difícil fazer relação de como vou usar isso dando uma aula na escola básica”, “Não me sinto preparada para isso (ser professora)”, “Esse estágio não é suficiente para gerar confiança em ser professor”, “Eu não me sinto pronto para a sala de aula”, “Ao dar a aula eu consegui sentir como é ser professor, os desafios que enfrenta”, “Acho que nossa formação não prepara para nenhuma outra modalidade”, “Eu tinha até medo em pensar em dar aula para adultos”, “Não me vejo assumindo uma sala de aula com alunos tão diversos”, “Me sinto mais segura em atuar com as crianças, até porque já fiz outros estágios remunerados com crianças, é bem mais tranquilo”, “Eu queria é me sentir reconhecida como professora”. Essas falas corroboram com Tardif (2006, p. 213), quando afirma que:

[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar.

Esse exercício de escrever sobre o sentido e vivido no estágio, segundo Kenski (2000), serve para reconstrução e reflexão das histórias, visto que elas promovem interações do passado com o presente,

contribuindo para que o sujeito em formação tenha conhecimento de si, recupere as motivações, reconheça o porquê das escolhas e retome os sentidos atribuídos aos desempenhos nas suas histórias de vida.

Além dos aspectos autorreflexivos e formativos empregados no desafio de autobiografar-se ao retratar as histórias de vida e as experiências dos tempos e espaços formativos, as(os) acadêmicas(os) expressaram sentimentos, representações e significados individuais das memórias, histórias e relações sociais com a escola, demonstrando, como reafirma Souza (2007, p. 59), “a potencialidade formativa do método (auto)biográfico” empregado em processo de formação inicial, a partir das experiências do estágio supervisionado, ressignificando a própria formação.

No universo das narrativas (auto)biográficas de professoras(es), “narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado. Assim, nossa memória é garimpada, consciente ou inconscientemente, aquilo que deve ser dito e o que deve ser calado” (Souza, 2007, p. 66). Essa afirmativa ficou evidenciada na forma como cada acadêmica(o) estruturou seu texto e escolheu as “histórias” a serem contadas, bem como nas questões temporais apresentadas, evidenciando as individualidades face ao processo de formação institucional pela universidade. Em outras palavras, um mesmo projeto de formação, com as mesmas orientações e supervisões, produziu textos únicos nas formas de expressar e sentir, sendo possível afirmar que as experiências formativas e os significados atribuídos são individuais, portanto, ímpares. Isso permite compreender que cada história é singular, podendo revelar – nesse exercício do individual/coletivo, singular/universal – tanto as memórias sociais, temporais, institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, quanto revelar práticas individuais que estão inscritas na densidade de determinados contextos que são históricos e sociais.

Complementarmente, Josso (2008, p. 19) define narração como “o relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu”. Percebe-se que, nesse exercício (auto)biográfico, a história de vida serviu como fio condutor ao próprio processo formativo, autorreflexivo, do grupo analisado. Cabe ressaltar que neste estudo, na busca de referenciais de como se faz uma (auto) biografia, não se utiliza de receitas ou formulários, visto que cada história e as significações que se atribui a elas são únicas, pessoais, subjetivas, singulares e, como descreveu Pineau (2006), “autopoietica”, como parte da arte formadora da existência.

Para Josso (2008), a pesquisa-formação como fins educativos propõe a orientação dos sujeitos à produção de conhecimento e do projeto de formação. Nesse sentido, o pesquisador-formador instiga o sujeito à construção do projeto de formação que dá sentido ao seu ato de aprender, no formar-se e transformar-se como pessoa. Autoformar-se em espaços educativos formais ou não formais significa vivenciar simultaneamente as experiências do eu individual e do coletivo, a fim de se projetar novas possibilidades para ser, conhecer, fazer, conviver e viver, plenamente. É dialogando e refletindo sobre o que somos e fazemos que se torna possível a projeção para o que desejamos ser e fazer durante a nossa existência. Nesse sentido, a autoformação como parte do processo educativo, da construção da autoética, permite a sensibilização, a conscientização e a responsabilização, de modo a propiciar a fundamental aprendizagem do “caminhar para si e para o outro”. De outra maneira, no viver experiências com o outro e com o mundo (Freire, 1996), elaboramos e recriamos o nosso mundo interior; vamos construindo nossa biografia pessoal e nossa identidade, que é exteriorizada e validada pelo contexto situado histórica e socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ouvir a voz das(os) acadêmicas(os) em processo de formação inicial, buscando as interfaces entre as dimensões pessoais e profissionais da formação, vem ao encontro da concepção de Goodson (1996) de que o ouvir permite reconhecer que suas vivências são relevantes para o processo formativo, na medida em que os projetos pessoais estão articulados a outros de natureza coletiva. Essas ideias foram expressas em afirmações colhidas pela pesquisa, como: “Meu pai queria ser professor, me sinto realizada com a profissão que escolhi”, “Minha mãe também é pedagoga, fui e voltei em diversos cursos, e cá estou quase concluindo meu curso de pedagogia”, “A profissão que escolhi tem um aspecto social que me encanta”. Foram identificados, desse modo, elementos formativos em cada história de vida em relação aos aspectos de desenvolvimento pessoal e profissional, considerados como constitutivos para identidade docente.

A investigação revelou ainda os limites dos cursos de formação inicial docente na preparação para enfrentar a diversidade educativa, não só em termos de perfis de alunos, mas também das especificidades que cada modalidade de ensino exige, como a insuficiência de preparo pedagógico para atuar com a Educação de Jovens e Adultos. Entre outras, as falas dos acadêmicos indicam: “Não me sinto preparada para atuar nessa modalidade”, “Educar crianças é diferente, já tenho essa vivência”, “Não fazia ideia de como conduzir uma sala de aula com adultos que não estavam alfabetizados”.

Igualmente constatou-se que os conteúdos no escopo de formação de professoras(es) nem sempre auxilia em sua(seu) desenvolvimento pessoal/profissional, havendo necessidade de diferenciá-lo de acordo com os ramos de atuação, e de refletir os processos para compreensão e resignificação desse conteúdo. Isso fica evidenciado ao pormenorizar:

[...] não consigo entender para que todas essas disciplinas [referindo-se ao volume de estudos, de disciplinas e de metodologias de ensino anteriores à prática pedagógica], se na hora de preparar a aula, aparecem dúvidas como: qual conteúdo vou dar, qual a melhor forma de ensinar esse conteúdo, e todas as dúvidas aparecem só no momento do estágio (Educanda, 2019).

Outra coisa que me ocorre é que estudamos bastante sobre a psicologia do desenvolvimento infantil, até na alfabetização pensamos na criança, mas como vou trabalhar com alunos adultos que não são alfabetizados, como vou ensinar se ele não sabe ler? Eu fico pensando nisso também quando me deparo com algum aluno especial, não tenho ideia de como abordá-lo (Educanda, 2019).

Fico pensando que tipo de professor eu vou ser, eu gosto da ideia de trabalhar com a EJA, mas eu sei que é difícil conseguir vaga para trabalhar com jovens e adultos. Já pensei em atuar com Educação Especial, como algumas amigas que são tutoras fazem, mas tenho até medo de pensar sobre algumas coisas que elas relatam. Não me sinto preparada (Educanda, 2019).

A pesquisa evidenciou, dessa maneira, aspectos positivos ao caracterizar o papel do estágio em docência nos cursos de formação inicial docente como espaço formativo; sendo essencial o contato com a realidade escolar e sendo essencial as experiências de prática pedagógica no contexto de atuação com a EJA, percebendo-se a centralidade dos processos experienciais e da constituição docente nos estágios supervisionados. Evidenciamos essa importância em falas como: “Somente agora, com esse estágio, senti como é ser professor”, “Só tinha essa experiência na minha própria história de vida, em como fui alfabetizada, e da escola que frequentei, agora eu volto para a escola onde estudei, mas como uma profissional da educação”.

Por fim, espera-se que ao trabalhar os processos (auto)biográficos, ligados às histórias de vida em formação, possa-se demarcar importantes dispositivos metodológicos nas práticas com estágios supervisionados e na formação docente. Como afirmam Nóvoa e Finger

(1988, p. 116), “as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’”, permitindo, assim, processos de autoconhecimento e reflexões sobre a constituição da docência através de vivências no campo do estágio supervisionado, como um projeto de construção e reconstrução de si, visando ao desenvolvimento pessoal e profissional.

Assim, “a educação deve incluir a reforma do pensamento por um pensamento complexo capaz de ligar, contextualizar e globalizar” (Morin, 2000, p. 13). Dessa forma, no processo de autoformação do educador, afirma Morin (2015, p. 17), “é preciso aprender o que é fundamental para entender a condição humana, para se ensinar a viver”.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, W. M. J.; Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26(2), 222-245. ISSN 1414-9893. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>. <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>
- Bueno, B. O. et al. (2006, maio/ago.). Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, 32(2), 385-410. <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf>
- Delory-Momberger, C. (2008). *Biografia e educação: figuras do indivíduo/projeto* (M. da C. Passeggi, J. G. da Silva Neto, L. Passeggi, Tradução e revisão científica). EDUFRRN; Paulus.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto Editora.

- Goodson, I. F. (1996). *Conhecimento e vida profissional: estudos sobre educação e mudança*. Porto Editora.
- Josso, M. (2004). *Experiências de vida e formação*. EDUCA.
- Josso, M. (2008). As narrativas centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. *Educação e Contemporaneidade*, 17(29). <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>
- Kenski, V. M. (2000). Memória e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: D. B. Catani et al. (Org.) *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. Escrituras.
- Larrosa, J. (2017). *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas* (A. Veiga-Neto, Trad.). Porto Alegre: Contrabando.
- Morin, E. (2000). *Os setes saberes necessários à educação do futuro* (2a ed., C. E. F. da Silva; J. Sawaya, Trad.). Cortez; UNESCO.
- Morin, E. (2015). *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Sulina.
- Nóvoa, A. (1995). Os professores e as histórias da sua vida. In: A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores*. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (Org.). *Os professores e sua formação*. Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). Profissão professor. In: A. Nóvoa (Org.). *Profissão professor* (2a ed.). Porto Editora.
- Nóvoa, A.; Finger, M. (Org.). (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Ministério da Saúde.
- Pineau, G. (1988). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: A. Nóvoa; M. Finger (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Ministério da Saúde.
- Pineau, G. (2006, maio/ago). As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 329-343. <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a09v32n2.pdf>
- Souza, E. C. (2007). O conhecimento de si: estágio e narrativa de formação de professores. DP&A; UNEB.
- Tardif, M. (2006). *Saberes docentes e formação profissional* (10a ed., F. Pereira, Trad.). Vozes.



9

João Henrique Suanno

Marilza Vanessa Rosa Suanno

Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira

**CRIATIVIDADE E DIDÁTICA:
APONTAMENTOS A PARTIR
DE ESTUDOS SOBRE
ESCOLAS CRIATIVAS**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.565.129-145](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.565.129-145)

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem por objetivo apresentar articulações entre estudos da criatividade e da didática produzidos pelo DIDAKTIKÉ - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas vinculado a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, em específico estudos produzidos pelo subgrupo intitulado *Criatividade e Escolas Criativas*, que tem como objetivo levantar no Anais do XIX ENDIPE (UFBA, 2018) trabalhos publicados sobre a temática que nomeia o subgrupo.

O Grupo Didaktiké, coordenado pela profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno e pelo Prof. Dr. Carlos Cardoso Silva encontra-se registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq na página <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7805627761585698>. O Grupo tem por objetivo o estudo e a pesquisa sobre Didática e questões contemporâneas, de tal modo se alinha às inquietações dos pesquisadores e pesquisadoras do campo da didática, que em 2018, no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE produziram reflexões em torno do questionamento “Para onde vai a didática na contemporaneidade?”

Os estudos e pesquisas em andamento no Didaktiké tem por objetivo: a) contribuir para a compreensão, ressignificação e reorganização do estatuto da Didática na contemporaneidade; b) compreender e analisar as interfaces emergentes entre processo de ressignificação do estatuto da didática na contemporaneidade e a formação de professores; c) pensar sobre abordagens didáticas emergentes que despontam como iniciativas marginais (MORIN, 2011) e insurgentes (CANDAU, 2019); d) identificar perspectivas didáticas emergentes que visem (re)construir práxis efetivas em favor da transformação social e que produzem enfrentamentos frente ao cenário de retrocessos político-educacional da atualidade.

O referido Grupo desenvolve pesquisas vinculadas à Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC e a Asociación de Escuelas Creativas – ADEC/UB – Espanha.

No período de 2019-2021, desenvolveu pesquisas sobre: a) Didática Complexa e Transdisciplinar; b) Didática na perspectiva fenomenológica; c) Didática Sensível; d) Didática Multidimensional; e) Didática intercultural e f) Criatividade e Escolas Criativas, compreendidos no âmbito da pesquisa em subgrupos.

O subgrupo *Criatividade e Escolas Criativas*, coordenado pelo prof. Dr. João Henrique Suanno, tem como integrantes, em ordem alfabética, Emicléia Alves Pinheiro⁸, Euvane Guarnieri e Silva⁹, Leonildo Marques da Silva¹⁰, Maria Tereza Tomé de Godoy¹¹ e Rejane Gomes Tavares¹², os

- ⁸ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (2002). Especialização Lato Sensu em Psicopedagogia (2005) e em Docência Universitária (2007). Professora e coordenadora da Escola Pluricultural Odé Kayodé/Espaço Cultural Vila Esperança (desde 2002). Membro da Associação Espaço Cultural Vila Esperança. Coordenadora do Centro Internacional de Dançaterapia Maria Fux (desde 2004). Coordenação Pedagógica de Apoio ao Discente no Instituto Federal de Goiás - Campus Cidade de Goiás (desde 2013). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas - DIDAKTIKÉ (FE/UFG).
- ⁹ Graduando do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - FE/UFG. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas - DIDAKTIKÉ (FE/UFG).
- ¹⁰ Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Goiás (2005). Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Universitária (2015). Pós-Graduação Lato Sensu em Planejamento, Implantação e Gestão da Educação a Distância (2017). Pós-Graduação Lato Sensu em Docência no Ensino Superior (2018). Professor, efetivo desde 2007, na Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás. Sócio proprietário, desde 2007, da ALTI Serviços em Tecnologia da Informação LTDA. Sócio proprietário, desde 2011, do Instituto Lato Sensu Empreendimentos Educacionais LTDA. Diretor Geral da Faculdade Sensu desde 2018. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas - DIDAKTIKÉ (FE/UFG).
- ¹¹ Doutora em Psicologia, Mestre em Gestão Estratégica e Graduada em Administração. Professora em cursos de formação, graduação, pós-graduação e residência profissional. Atualmente é assessora da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas da Universidade Federal de Goiás (UFG), professora e coordenadora da Comissão Própria de Avaliação (CPA) na Faculdade Sensu e fundadora do Instituto Essenciar. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas - DIDAKTIKÉ (FE/UFG).
- ¹² Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás - UFG (2020). Especialista em Alfabetização, Letramento e Ludicidade pelo Instituto Educacional Wallon (2017). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (2012). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas - DIDAKTIKÉ (FE/UFG).

quais, juntos ao coordenador, fizeram o levantamento de definições e de características da relação entre criatividade, didática e escolas criativas.

Nesta etapa do estudo fundamentaram-se em dois documentos, sendo: 1) *Instrumento de Valoración de Criatividade de Instituições Criativas* – VADECRIE (Torre, 2012), elaborado com a colaboração de pesquisadores de dois continentes, Americano e Europeu, e de 12 países e 2) a Tese de Doutorado em Educação do Prof. Dr. João Henrique Suanno (UCB, 2013), que validou o instrumento de pesquisa VADECRIE, apresentou fundamentos teóricos acerca da criatividade e investigou uma escola de Goiânia-GO com indícios de ação criativas.

O subgrupo construiu uma ficha com a *relação entre criatividade, didática e escolas criativas* e esta ficha será utilizada na segunda etapa da pesquisa na qual serão analisadas as publicações presentes nos Anais do ENDIPE/2018. A ficha organiza características e aspectos que serão utilizados na análise da base de dados do ENDIPE que contém 1.113 textos publicados.

Como apoio e suporte ao contexto da análise dos materiais da pesquisa, utilizou-se o *software* NVivo, produzido pela QSR International, versão 12, um pacote de aplicativos oriundos da vertente *Qualitative Data Analise* (QDA), destinado a pesquisadores e demais usuários que auxilia o processo de organização e análise de dados não numéricos e não estruturados. Ressalta-se que as figuras dispostas no corpo do presente texto são oriundas do referido software, a partir do denso trabalho desenvolvido.

Na busca pelo termo “criatividade” nos Anais do ENDIPE/2018, foram identificados 305 artigos, sendo que o artigo com maior número de citação do termo “Didática na perspectiva da criatividade e ludicidade” (991970b0c), de autoria de Maria Cristina Simeoni (UENP), Maria Lúcia Vinha (UENP) e Jurandir Ferreira de Paiva Junior (UENP), com 91 recorrências.

Ao selecionar os artigos com cinco ou mais citações de “criatividade”, critério adotado como exclusão artigos com termos soltos ou sem nexos com o tipo de estudo, foram selecionados 18 artigos, conforme tabela seguinte.

Tabela 1 - Recorte da relação dos artigos com presença do termo “criatividade” com frequência maior ou igual a 5, por ordem decrescente.

Sequência artigo	Código do artigo	Frequência do termo “Criatividade”
1	991970b0c	91
2	99786769f	42
3	999890fc9	34
4	9924535e8	31
5	100049cfac	24
6	99917a94f	20
7	100257befe	9
8	997112fe0	9
9	997889e4e	8
10	98257a293	7
11	100115f18a	6
12	969272f57	6
13	992177efd	6
14	10010021e3	6
15	9954365bb	6
16	1004124833	5
17	100246fffb	5
18	998951399	5
TOTAL		320

Fonte: Endipe (2018). Elaborado pelos autores.

Na busca por termos decorrentes da mesma raiz, ou seja, na busca pelas variações de criatividade, buscou-se por “criativ*”¹³ e assim foi possível identificar nos Anais ENDIPE 59 artigos. Na sequência apresentamos a quantidade de vezes que os termos foram utilizados nos artigos selecionados: criatividade (413); criativa (200), criar (197), criativo (135) e criativas (102).

A Nuvem de Palavras¹⁴ apresentada na Figura 1 foi gerada a partir dos 59 artigos e nesta é possível visualizar os termos mais frequentes dos referidos artigos, que tratam de discussões sobre educação, formação, professores, pesquisa, ensino, aprendizagem, alunos, dentre outros termos que compõe o escopo do campo da Didática, do campo do Currículo e do campo da Formação de Professores. De tal modo os 59 artigos serão analisados na segunda etapa desta pesquisa.

¹³ Uma busca, a partir do sistema Booleano, adota-se diferentes operadores como forma ou estratégia de encontrar materiais, textos, palavras ou ramificações. No caso em específico, o símbolo (*) refere-se a uma estratégia de busca de variação de termos a partir de uma raiz, ou seja, complemento de terminação de palavras. Assim, para não precisar fazer complexo sistema de uso de operadores como AND, OR, NOT na busca por uma variação da palavra “educação”, como estratégia, vale-se do asterisco (*) na raiz “educ*”. Como resultado de busca nos materiais pesquisados, poderá encontrar variações como: educar, educacional, educação, educativo, dentre outras palavras presentes nas fontes em pesquisa.

¹⁴ A nuvem de palavras ou nuvem de etiquetas se caracteriza como um recurso visual que contém informações organizadas em forma de categorias de palavras em que o “tamanho” apresentado tem relação direta com a frequência de exposição da mesma. Assim quanto maior a palavra na nuvem, mais centralizada ou destacada ela fica, de forma que o leitor identifique as que são mais recorrentes ou frequentes no/s texto/s ou documento/s em análise.

Na ficha de trabalho (Didaktiké, 2020/2021) consta os subitens: 1) concepções (ensino, aprendizagem, formação, professor/a, estudante, conhecimento, aula); 2) relações (relação sujeito-objeto; relação interpessoal e processos de ensino; relação entre conhecimento escolar e vida; relação entre ensino, sujeito, sociedade e natureza; relação entre objetividade e subjetividade; relação entre desenvolvimento afetivo e mental; ambientes, condições, relações e meios de aprendizagem); 3) planejamento (planejamento, seleção e organização do processo de ensino; planejamento da aprendizagem); 4) princípios e conceitos (principais conceitos e categorias; estilo de pensamento; construção de signos e significados; rupturas didáticas propostas; inovações didáticas propostas); 5) teóricos e obras (principais autores e obras citadas) e 6) finalidade da educação.

Para cada aspecto didático foram elaboradas problematizações a partir dos documentos analisados (Torre, 2012; Suanno, 2013) e apresentamos alguns aspectos na sequência.

RELAÇÕES ENTRE CRIATIVIDADE, DIDÁTICA E ESCOLAS CRIATIVAS

Ao analisar Torre (2012) e Suanno (2013) foram identificadas perspectivas da Epistemologia da Complexidade, Transdisciplinaridade e Ecoformação na análise das questões didáticas e escolares. A complexidade não apresenta uma solução para a ciência ou para a educação, apresenta novos problemas, outros questionamentos e aponta uma via.

Tal perspectiva nos convida a rever nossos paradigmas, promover a reforma do pensamento e questionar os processos de ensino nos limites da disciplinaridade, guiado por conhecimentos fragmentados orientado pela linearidade do pensamento, pela separação entre razão e emoção e pela separação entre cultura humanista e científica.

A natureza complexa vem sendo sinalizada, em sua estrutura paradigmática, como uma via para explicar as relações estabelecidas e o funcionamento do mundo e da vida e, em consequência, da e na educação, que busca socializar construtos, conceitos, pensamentos que sirvam de base para novas e responsáveis teorias, práticas e ações em perspectiva hologramática, retroativa, recursiva e dialógica.

A educação em perspectiva transdisciplinar ao questionar e analisar a realidade, as problemáticas socioculturais e a existência humana revisita as teorias e reintroduz o sujeito cognoscente suscitando o ao diálogo e a curiosidade epistemológica, uma vez que valoriza a pesquisa como princípio formativo em uma dinâmica auto-hetero-ecoformativa, que mobiliza os estudantes no processo de construção coletiva e corresponsável do conhecimento, mas também estimula o autoconhecimento, a autocrítica, a ampliação da percepção, da consciência e da autoria frente ao conhecimento construído ou práticas elaboradas.

Visa que a educação e os processos de ensino contribuam para ampliar a visão de mundo daqueles que interagem contextualmente com a vida, a cultura, os conteúdos em estudo. Valoriza-se o estudo com abordagem multidimensional e multirreferencial, por compreender que o conhecimento se constrói em rede de sentidos, significados e contextos plurais.

A via de pensar complexo e transdisciplinar nas atividades educativas e escolares é um convite para transcendemos a disciplinaridade, ou seja, é um chamamento para a complementaridade e coexistência entre ensino disciplinar e ensino transdisciplinar. Abordagem que valoriza a ciência, o pensar científico e incorpora nos diálogos e processos formativos auto-hetero-ecoformativos subjetividades, culturas, saberes não-científicos e autoconhecimento por meio da ecologização de saberes.

Pensar a educação, a formação humana e os processos de ensino aprendizagem imbrincados em processos tripolares (autoforma-

ção/coformação/ecoformação) pode produzir novos conhecimentos, novos modos de existência e uma perspectiva integradora da relação ser humano, natureza e sociedade.

Nesta etapa da pesquisa identificamos que o ensino, a partir da ótica complexa, transdisciplinar e ecoformativa, com o foco na criatividade, mobiliza as intencionalidades docentes para organizarem ações pedagógicas que impulsionem o desenvolvimento humano enquanto "sujeito[s] de razão-emoção-corporeidade, sujeito histórico, social, cultural, mas também sujeito biológico, cognitivo, pleno de subjetividade, psicoafetivo e enigmático" (Suanno, 2015), assim seres que deveriam ter oportunidades escolares de desenvolver o pensamento criativo, a imaginação, a autoconfiança e a autonomia na relação com as suas elaborações e em diálogo com as elaborações coletivas.

As produções sobre criatividade analisadas compreendem que o debate sobre ensino e aprendizagem deva se dá de modo concomitante e codependentes. Tal enfoque da criatividade compreende que é possível potencializar a aprendizagem por meio de ações planejadas, com intencionalidades e objetivos claros e, nestas dinâmicas educativas, promover vivências, experiências e relações teórico-práticas que desenvolvam a problematização de questões existenciais, ambientais e socioculturais; mobilizar a imaginação; mobilizar o pensamento inquieto, prospectivo, criativo e complexo de modo a impulsionar a autonomia e a criatividades dos estudantes.

Pensar crítico, nesta abordagem, não exclui o pensar multidimensional sobre o humano e a condição humana. Pensar crítico compreender a relação do ser com a natureza, sociedade e a cultura de tal modo mobiliza o autoconhecimento, a autocrítica, a ampliação da percepção, das emoções, da consciência e do comprometimento com a humanidade e a civilização do humano, o que inclui a si mesmo na busca por ser e ter o protagonismo sobre a própria vida.

Vislumbra-se a autonomia cognitiva, social, emocional e moral do ser no meio em que vive, interage e se comunica. As obras pesquisadas compreendem que a criatividade pode ser aprendida e desenvolvida.

No intuito de promover um tipo de formação de professores que mobilize a imaginação e a criatividade nos contextos escolares as publicações analisadas apostam na via tripolar expressa pelo conceito de auto-hetero-ecoformação (Pineau, 1989). Tal abordagem é apresentada em diálogo com complexidade, transdisciplinaridade, identidade terrena e consciência planetária. Valorizam a educação enquanto bem comum, direito de todos, possibilidade de formação do cidadão planetário o que demanda *sentipensar* para além dos conteúdos curriculares, dos limites disciplinares e da lógica linear.

Nesta perspectiva valorizam a reflexão crítica e a educação para o desenvolvimento da capacidade de ser ético, generoso, empático e solidário.

Neste sentido, os professores devem ter formação sólida teórico-prática-inventiva para com condições de trabalho, reconhecimento, carreira e valorização social possam construir projetos pioneiros fruto de rupturas paradigmáticas. Frente outros modos de pensar possam criar o inédito-viável nos projetos e processos de ensino aprendizagem, por meio de novas relações com o conhecimento, novas relações interpessoais em contextos educativos, diferentes estratégias de ensino, em outros ambientes, tempos e condições.

O material pesquisado sinaliza para um perfil docente com formação universitária, capaz de trabalho coletivo colaborativo; pensamento inquieto, entusiasta e envolvente; conhecimento didático-pedagógico, científico, cultural, estético e artístico; escutas ativas e sensíveis; autoria, estilo e autenticidade nas elaborações escolares; escutas ativas e sensíveis; capaz de conjugar ousadia, atitude proativa, conhecimento, autoria, estilo e autenticidade nas elaborações individuais e coletivas

nos contextos escolares; com abertura e compromisso com a formação humana capaz de criar outros modos de educar.

O material pesquisado aponta para instituições, currículos e docentes que têm condições e estímulos para construir processos criativos que impulsionem o desenvolvimento da criatividade no projeto educativo, na mediação docente, na aprendizagem discente por meio da articulação entre teoria, prática e ações transformadoras, ou seja, a partir de concepções críticas, complexas e criativas, no qual o planejamento para alcançar os objetivos se dê por diferentes meios e metodologias capazes de religar razão, emoção, corporeidade, cultural, estética e abertura à diversidade de saberes, promovendo a solidariedade, o trabalho em equipe e a cooperação.

As publicações analisadas valorizam a ludicidade trabalhada em sala de aula, mesmo porque essa é uma característica imanente a todos nós, seres humanos. O prazer encontrado na aprendizagem propicia o desenvolvimento de projetos e o envolvimento em discussões sobre temáticas diversas, provocando a reflexão que amplia maneiras de pensar e entender as coisas do mundo.

As publicações analisadas apresentam os estudantes com papel dinâmico no processo de estudo. Argumentam em favor dos estudantes terem compreensão de que tem papel de corresponsabilidade com a sua própria aprendizagem, bem como com a aprendizagem do coletivo, para tal seria importante que os estudantes busquem o sentido daquilo que estudam e aprendem, que se dediquem e identifiquem interesses e motivos para se relacionarem com os conhecimentos, conteúdos e aprendizagens de modo entusiasmado. Os autores reconhecem que existem desigualdades, injustiças e outros motivos que influem os processos de escolarização e aprendizagem.

Orientam que os estudantes aprendam, valorizem e explorem os conhecimentos e as práticas escolares, reconheça as orientações

e mediações do professor e sua importância para a construção dos seus conhecimentos e relações com a vida. Que a educação ensine a viver (Morin, 2015).

As publicações valorizam o conhecimento elaborado a partir de reações e ecologização de conhecimentos, saberes e princípios compartilhados pelos coletivos em ambientes educacionais. Relacionam estilos de pensamento, linguagem e diálogos mobilizadores de perspectivas plurais e prospectivas. Neste sentido, as instituições educativas e as salas de aula são espaços proximais nos quais as relações e os processos se constroem, uma vez que os processos de aprendizagem são subjetivos e demandam trocas, mediações e relações dialógicas entre conhecimentos, práticas e reflexões. Almeja-se que metodologicamente as concepções instrumentalizem e deem asas para docentes e estudantes criarem outras formas de diálogo com o conhecimento, com participação solidária, motivos, interesses, curiosidades e criatividade.

Sobre a relação sujeito-objeto identificamos inspiração no *método antimétodo da complexidade* (Suanno, 2015) e na reflexão em torno do exercício docente de pensar e planejar o processo criativo, o trabalho colaborativo e participativo. Rever a relação entre sujeito e objeto implica ato de coragem, ou seja, sair de um espaço de conhecimento estabelecido como organizado para desorganizá-lo a fim de reorganizá-lo em um nível de percepção da realidade outro.

Sobre relações interpessoais nos contextos e processos de ensino aprendizagem identificou-se a valorização do respeito ao legítimo outro; estímulo à atitudes empáticas; acolhimento fraterno e respeito as diferenças (individuais e coletivas). A percepção do outro como legítimo outro sendo reconhecida e respeitada por cada um, com exercício constante da escuta sensível, das relações fluidas e da comunicação facilitada. Relações interpessoais mais humanizadas, seja com o coletivo e sua pertença, seja com o indivíduo e seus interesses.

Sobre a relação entre conhecimento escolar e vida, as publicações analisadas, nos permitiram compreender que a relação entre ciência e cotidiano precisam se aproximar e se intensificar. Morin (2015) nos convida a ensinar a viver, ou seja, educar para a construção de conhecimentos, a ecologização de saberes e a formação da consciência integral (ambiental, político-social, mental) para tal se propõe a aproximação entre o conhecimento escolar e a vida.

Torre (2012) e Suanno (2013) consideram que um ambiente propício à aprendizagem criativa deveria estimular a criação e o livre pensar em um clima desafiador e de pertencimento. Os referidos autores apontam como um dos desafios da educação escolar seria no ensino produzir relações entre ser humano, sociedade e natureza.

Sobre a relação entre objetividade e subjetividade em contextos educativos, os autores pesquisados valorizam o *sentipensar* (Torre; Moraes, 2004), a relação entre razão, emoção e corporeidade como possibilidade de construção de sentidos, significados, sensibilidades, conhecimentos, que impulse autoria e pensamento criativo.

Os autores destacam a relação entre o desenvolvimento afetivo, emocional e mental, assim como a intrínseca relação entre sensibilidade (emoções, percepção e consciência) e razão (desenvolvimento de processos psicológicos superiores com atenção e memória mediadas, percepção, pensamento organizado, linguagem, compreensão, reflexão, interação, problematização, consciência, modalidades de aprendizagem e metacognição).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autores consultados Torre (2012) e Suanno (2013) tratam de questões educacionais com vistas a impulsionar o pensamento e ação criativa que impulse a construção coletiva de escolas criativas, ou

seja, projetos pioneiros, autorais, construídos por coletivos que enfrentam e produzem rupturas paradigmática e constroem conjuntamente novas intencionalidades para os processos educativos.

No que se refere ao planejamento e a organização do processo de ensino aprendizagem valoriza que escolas, por meio de gestão democrática, participativa e dialógica, produzam interfaces no estudo de conteúdos científicos historicamente sistematizados, metatemáticas e questões contemporâneas.

O planejamento, considerado aberto, dinâmico, flexível e multirreferencial, é etapa importante de construção coletiva e a avaliação assumida em viés formativo e contínuo. Neste sentido, as aulas e as metodologias de ensino são pensadas em perspectiva democrática, participativa e dialógica com vistas à despertar a curiosidade pelo conhecimento e a criatividade; o compromisso com a metamorfose (Morin, 2011) da realidade e do humano; o impulsionar o ato de pensar complexo em torno de conhecimentos científicos, saberes ancestrais e saberes estéticos.

Tal abordagem conjuga a necessidade de planejar programas de ensinagem (Anastasiou; Alves, 2012) e planejar os processos de ensino. Em meio a um ambiente autotélico incentivador da liberdade de expressão, da pluralidade de ideias e, assim, gerar e compartilhar conhecimentos, ideias, imagens, metáforas, analogias, paradoxos, símbolos e contradições no processo de construção do conhecimento. Tal ambiente valoriza o diálogo e a sinergia grupal criada por um trabalho em equipe fomentador da ampliação da compreensão humana e da diversidade de projetos e processos educacionais. O trabalho colaborativo, neste sentido, pode levar à construção de novos objetivos e permitir a emergência do inédito-viável (FREIRE), a novidade nos processos e o encantamento entre os envolvidos.

A criatividade e as ações criativas podem contribuir na construção do trabalho coletivo transdisciplinar e ecoformador, bem como na

construção da consciência integral (Boff, 2012) e da reorganização do ser humano e suas relações com a cultura, a natureza e a sociedade. No que se refere a cada indivíduo sinalizam para a importância da autorreferencialidade conjugada à autocrítica, no intuito de favorecer o desenvolvimento de si mesmo, a autoconfiança, a autoimagem e a clareza nas buscas, lutas e desafios que pretende enfrentar na vida.

Pensar a relação entre educação e civilização do humano demanda por processos articuladores da aceitação do outro como legítimo outro, o que pode ser impulsionados pelos operadores cognitivos do pensamento complexo, pela reforma paradigmática do pensamento, por novos níveis de percepção e de realidade.

Tal abordagem convida a transdisciplinaridade, em perspectiva epistemológica e metodológica, para impulsionar a criatividade e construir outros processos de ensino e de aprendizagem. Transdisciplinaridade pode ser definida, conforme Suanno (2021), como perspectiva que visa transcender a disciplinaridade, assim valoriza a complementaridade e coexistência entre ensino disciplinar e ensino transdisciplinar. Sendo caracterizada por ser uma pulsão religadora (Suanno, 2015) entre conhecimentos, saberes, práticas, culturas e experiências. De tal modo, valoriza o pensar científico e os conhecimentos historicamente sistematizados, no entanto incorpora subjetividades, culturas, saberes não-científicos e autocrítica/autoconhecimento. Uma vez que, visa ampliar a compreensão sobre ser humano, natureza, sociedade, culturas e questões contemporâneas. O que, conforme Nicolescu (1999), caracteriza-se por estar ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas, e vai mais além de qualquer disciplina. Tal perspectiva assume o desafio de pensar complexo e ecologizar saberes considerando aspectos multirreferenciais e multidimensionais do objeto/fenômeno em estudo. Articula, de tal modo, razão, emoção e atitude transformadora, ao trabalhar com uma razão sensível no intuito de produzir práxis complexa e transdisciplinar, nutrida pela criatividade.

REFERÊNCIAS

- Anastasiou, Léa das Graças Camargos; Alves, Leonir Pessate (Orgs). (2012). *Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 10a edição. Joinville/SC: UNIVILLE.
- Boff, L. (2012). *As quatro ecologias: ambiental, política e social, mental, integral*. Rio de Janeiro: Mar de Ideias.
- Candau, Vera. (2019). Educação intercultural e práticas pedagógicas. In: Silva, Marco; Orlando, Cláudio; Zen, Giovana (Orgs). *Didática: abordagens teóricas contemporâneas*. Salvador: EDUFBA.
- ENDIPE - *Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. (2018). 03-06 de setembro, Salvador, Bahia. Anais. Disponível em: <http://www.xixendiipe.ufba.br/> Acesso em 08/01/2021
- Moraes, Maria Cândida; Torre, Saturnino de la. (2004). *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Morin, E. (2015). *Ensinar a viver; manifesto para mudar a educação*. Tradução Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina.
- Morin, Edgar. (2011). *La Vía. Para el futuro de la humanidad*. Tradução Núria Petit Fontseré. Barcelona: Paidós.
- Pineau, Gaston. (1989). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: Nóvoa, António; Finger, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde / Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, p. 63-77. Disponível em: www.cetrans.futuro.usp.br. Acessado em 20/03/03.
- Suanno, João Henrique. (2013). *Escola Criativa e Práticas Pedagógicas Transdisciplinares e Ecoformadoras*. Tese (Doutorado) 09-05-2014, sob a orientação da profa. Dra. Maria Cândida Moraes. *Universidade Católica de Brasília – UCB*; Brasília-DF, 2013.
- Suanno, Marilza Vanessa Rosa Suanno (2015). *Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade*. 2015. 482 p. Tese de Doutorado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, pela *Universidade Católica de Brasília – UCB*, Brasília-DF.
- Torre, Saturnino de la. (2012). *Instituciones educativas creativas: instrumento para valorar el desarrollo creativo de las Instituciones Educativas (VADECRIE)*. El Ejido: Circulo Rojo.



10

Vera Lúcia Simão

Elisia Kasprowicz Stein

Maria Antônia Pujol Maura

**ESPAÇOS EDUCATIVOS
E SUAS CONTRIBUIÇÕES
PARA O DESENVOLVIMENTO
DE EXPERIÊNCIAS CRIATIVAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.565.146-158](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.565.146-158)

Quando refletimos sobre a infância, podemos entender que esta é uma etapa da evolução do ser, e o que vivemos em nossas infâncias é o que levamos para a vida. As crianças vivem infâncias construídas para elas pelos adultos, a partir da compreensão que estes têm sobre a própria infância e sobre o que é ser criança. Corsaro (2011) não relaciona o período da infância à dependência do adulto e difunde a ideia de um processo criativo de “reprodução interpretativa”. Na visão do autor, a criança é capaz, com ou sem a presença de um adulto, de ser protagonista de sua história, de seu desenvolvimento.

Nos últimos anos, houve um aumento significativo de dispositivos legais como a Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução n.º 5, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (Ministério da Educação, 2018) que ampliam os conhecimentos acerca das concepções de infância existentes, pretendendo orientar a reconstrução do olhar sobre a educação de crianças pequenas. E o papel da Educação Infantil na formação do ser humano fica evidenciado como direito, a partir da concepção de que:

[...] a educação infantil, reconhecida como direito de toda criança desde o nascimento em instituições próprias... vem-se tornando não só uma demanda cada vez mais expressiva, um objetivo explícito da política educacional e um dever dos organismos governamentais, mas também um claro empenho de organizações da sociedade civil (Nunes, 2011, p. 15).

A fim de colocar a criança em situações reais para o desenvolvimento da criatividade é, importante ressaltar, que o educador tenha o entendimento de que cada indivíduo é capaz de adquirir diferentes conhecimentos. Como também é capaz de aprender por si só e por meio de interações com outras crianças e outros espaços. Práticas pedagógicas com a intenção de desenvolver a criatividade com as crianças, provoca-nos a apurar a habilidade de observação. Assim,

acena-se ao professor observar o contexto em que a educação infantil está inserida, a importância da inovação e de ir além do previsível, com flexibilidade e atento às peculiaridades das crianças. Isso convida a refletir sobre a natureza do ensino para a criatividade, pois:

O ensino criativo é de natureza flexível e adaptativa; isto é, leva em consideração as condições do contexto e organiza a ação atendendo as limitações e capacidades dos sujeitos. Um ensino criativo não está num desenvolvimento linear do planejamento, senão, que utiliza o planejamento como ponto de referência e guia. A flexibilidade é um objetivo fundamental da criatividade atribuída tanto à pessoa (pessoa flexível) como ao produto (variações ou adversidade de categorias). Um método flexível é aquele que se adapta ao sujeito e ao contexto (Torre, 2005, p. 186, tradução nossa).

O desenvolvimento da criatividade baseia-se em uma ação mediada pela cultura humana, ligada ao contexto histórico, com base nas vivências familiares vivenciadas pelas crianças. A criatividade está presente em todas as pessoas e em todas as situações vividas por elas e não apenas no universo acadêmico e profissional. Entretanto, é de responsabilidade do professor encontrar caminhos para desenvolver a criatividade nos processos educativos, pois:

[...] a estimulação criativa é uma responsabilidade social e um valor educativo social comprometido com nosso tempo. Ele é o norte de todo o sistema educativo aberto do futuro. Nossa sociedade, dado o número de problemas que você tem não se pode dar ao luxo de perder o potencial criativo subjacente em cada ser humano (Torre, 2005, p. 27, tradução nossa).

E, para além disso, recomenda-se o desenvolvimento de atividades e vivências na educação infantil que permitam escolhas, tomada de decisões pela criança. É nesse cenário que queremos dar destaque aos espaços educativos e suas contribuições para o desenvolvimento de experiências criativas na educação infantil. Podemos considerar, nesse sentido, que os processos educativos que preveem o desenvolvimento da criatividade abrem portas para reflexão, o que

é imprescindível na educação infantil. E, dessa forma, é preciso estar atento aos espaços no planejamento didático.

Para Horn (2004), "... o espaço não é algo dado, natural, mas sim construído. Pode-se dizer que o espaço é uma construção social em que tem estreita relação com as atividades desempenhadas por pessoas nas instituições" (p. 16). Ou seja, o espaço educativo sem uma organização intencional, que provoque interação entre a criança e o ambiente, torna-se somente um lugar onde as crianças passam o dia. Ao contrário, essa organização minimamente pensada, planejada, estudada, pode sim, provocar nessa criança várias possibilidades de aprendizagem, apresentando-se como desafiadoras e significativas. -

Cabe ao profissional oferecer às crianças oportunidades e práticas para tomadas de decisões, colocando-as em situações em que estas possam escolher os materiais a serem utilizados nas atividades, escolha de locais e espaços diferentes e também oferecer integração entre crianças de diferentes idades.

Seguindo pelo caminho da transdisciplinaridade, Pujol Maura (2007) fala em pensar as primeiras idades desde um olhar transdisciplinar trazendo elementos a respeito da plasticidade de meninos e meninas pequenos,

[...] para adquirir conhecimentos, habilidades e saberes, favorecem uma aprendizagem integral desde a interrelação multissensorial de todos os estímulos e experiências que vão tendo e à medida que seu crescimento harmônico se realiza dentro de uma comunidade, vai aumentando as possibilidades de desenvolvimento individual e coletivo (Simão, 2012, p. 219, tradução nossa).

A autora explica que ao proporcionar às crianças pequenas o maior número de formas de aprendizagem possível, essas crianças, por suas capacidades de interconectar a aprendizagem, fazem com que seu entorno seja transdisciplinar por excelência. Por isso, é relevante que o professor da educação infantil tenha um pensamento

transdisciplinar e explique a intencionalidade da aprendizagem integral da criança. A visão transdisciplinar nos dá a oportunidade de ir além do que é puramente instrução e isso implica planejarmos nossa ação docente de modo que possamos criar espaços de reflexão, interação, cooperação e criatividade. (Pujol, 2007, p. 229, tradução nossa).

Nota-se, a partir de Pujol Maura (2007), como é importante tornar o ambiente educativo estimulante para a criança, como lugar onde ela possa desenvolver suas potencialidades. Mas, para que esse espaço proporcione o desenvolvimento integral da criança, é necessário que o professor saiba como torná-lo um lugar favorável às aprendizagens e ao desenvolvimento da criatividade. Dessa forma, o docente precisa ter clareza de dois conceitos que são indispensáveis para uma prática educativa focada no desenvolvimento da criatividade: o espaço físico e o ambiente. Forneiro (1998) declara que “o termo *ambiente* [grifo da autora] refere-se ao conjunto do espaço físico e as relações que se estabelecem no mesmo” (p. 232), transformando o espaço em ambiente, pois ele deve ser aconchegante para as pessoas que convivem nesse lugar todos os dias.

Assim, buscamos nas palavras de Faria (2001), que aborda o espaço e o ambiente, afirmando que:

O espaço físico assim concebido, não se resume a sua metragem. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças ou os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo as exigências das atividades programadas individuais e coletivas, com ou sem presença de adulto(s) e que se permite emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis (pp. 70-71).

Ou seja, a organização dos ambientes deve transcender a relação entre o espaço físico e as relações que nele acontecem, partindo

para outra dimensão que é a educativa, que leva em consideração todas as dimensões humanas, sejam elas cognitivas, sociais, lúdicas, imaginárias, afetivas entre outras.

É desde a educação infantil a responsabilidade de criar um clima de estímulo criativo como em qualquer âmbito da atividade humana. Criar algo significa ter ideias, enriquecer a cultura e transformar. Se o homem não fosse criativo, não teria desenvolvido seu lado científico e cultural. A criatividade não é algo passageiro, mas um estilo permanente de afrontar os problemas com amplitude, flexibilidade e atitude inovadora.

Logo, é necessário que o ser humano tenha a oportunidade de vivenciar uma situação em que tenha que resolver algum desafio, construindo assim uma atividade criativa. Pujol (2007) afirma que “a criatividade se põe em manifesto quando uma ideia gera algo novo e significativo para o sujeito e seu entorno” (p. 193). Podemos dizer, então, que a criatividade manifesta o ato criativo, que marca a si e aos outros, seguido da razão com a emoção que faz com que nós observemos o mundo de outra forma, dando um novo sentido ao eu interior.

Desse modo, podemos perceber que após a criatividade revelar-se é construído o ato criativo que é seguido de dois fatores, a razão e a emoção, ou o *sentipensar*, que é apresentado por Moraes e Navas (2015) como a “harmonia entre o corpo, a mente e o espírito” (p. 172), ou seja, é o encontro da inteireza do ser:

Conforme a intensidade e o grau de percepção da experiência criativa, tal experiência leva ao encontro consigo mesmo e com o outro, ao desenvolvimento da fantasia e do imaginário, à vivência de momentos de resignificação e de percepção mais intensa e apurada, de autoconhecimento e reconhecimento do outro, do cuidar de si e poder olhar para o outro e reconhecê-lo. Enfim, são momentos de vida intensos e significativos, de vivência plena do aqui/agora, integrando intuição, ação, pensamento e sentimento em processo de fruição, ou seja, o sentir/pensar/agir/criar de maneira integrada e fluida (Moraes; Navas, 2015, p. 172).

Dessa forma, após passarmos por uma adversidade, a criatividade se manifesta e, em seguida, acontece o ato criativo, marcando a pessoa em si e os outros ao seu redor. Logo se dá o *sentipensar*, que faz com que o ser humano ressignifique sua existência.

De acordo com Moraes e Torre (2004), o termo *sentipensar* foi criado pelo professor Saturnino de La Torre no ano de 1997 na Universidade de Barcelona, "... este termo traduz um processo de fusão e de integração do 'sentir-pensar', associado a outros impulsos básicos como persistir, interagir, atuar, comunicar, etc" (p. 54).

Moraes e Torre (2004) destacam que o sentir e o pensar estão inteiramente interligados. O ser humano é aquilo que sente e pensa "Na verdade, somos o que são os nossos pensamentos, sentimentos e emoções." (Moraes; Torre, 2004, p. 61). Os autores afirmam que durante a vida cotidiana, o homem atua como um todo, sendo assim, o sentimento e pensamento estão tão entrelaçados, que se torna difícil perceber qual deles prevalece sobre o outro.

Para Moraes e Torre (2004), "O processo do *sentipensar* [grifo dos autores] resulta de uma modulação mútua e recorrente entre emoção, sentimento e pensamento que surge no viver/conviver de cada pessoa" (p. 58). Ou seja, o *sentipensar* se faz a partir do entrelaçamento do sentir, pensar e se emocionar.

Cabe, então, reconhecer que os ambientes educacionais são espaços de ação/reflexão fundados na emoção, nos sentimentos gerados na convivência. "São ambientes onde nos transformamos de acordo com o fluir de nosso *sentipensar* [grifo dos autores], com o fluir de nossas emoções, de nossos pensamentos e sentimentos, e dos conteúdos conversacionais desenvolvidos nos momentos de ação e reflexão." (Moraes; Torre, 2004, p. 66). Diante disso, entendemos que para os autores é preciso emocionar-se para aprender. Sendo assim, os professores necessitam educar de forma que se sinta com o co-

ração, que se faça com entusiasmo, conhecimentos e aprendizados que tenham sentido/significado para a vida da criança. Como Moraes e Torre (2004) afirmam: “Educar para o *sentipensar* [grifo dos autores] é formar no caminho do amor...” (p. 68), como também indicam que

Educar no *sentipensar* [grifo dos autores] é educar em valores sociais, em convicções, em atitudes críticas-constructivas e em espírito criativo. É educar o outro na justiça e na solidariedade. É formar na ética e na integridade. É educar não somente para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade, mas, sobretudo, para a “escuta dos sentimentos” e “abertura do coração” (Moraes; Torre, 2004, p. 69).

Nessa direção, educar uma criança para o *sentipensar* é formar além de tudo um ser ético, íntegro, crítico, criativo e autônomo; é educar para além do desenvolvimento da inteligência e aprendizado; é saber ouvir, entender, compreender, estar aberto a receber o que cada um traz; é escutar os sentimentos, dando sentido ao que dizem, expressam e comunicam.

Moraes e Torre (2004) destacam que educar uma criança para o *sentipensar* é desenvolver nela as competências e habilidades necessárias para a sua formação. A partir de um fazer que se tenha sentido, que jamais se separe o pensamento, sentimento e emoção. “Alinhando pensamentos, emoções, sentimentos e ações com algo mais elevado de nós mesmos, então a vida se tornará mais rica, plena, cheia de significado e sentido.” (Moraes; Torre, 2004, p. 69). Ao fazer a junção, o entrelaçamento do pensamento, sentimento e emoção em suas propostas e ações, o professor transforma aos poucos o seu fazer pedagógico, tornando-o mais rico e grandioso, com aprendizagens significativas para as crianças, e que façam sentido para a vida.

Pensar esses conceitos de criatividade, transdisciplinaridade e *sentipensar*, requer práticas a serem incorporadas no dia a dia das instituições e pelos profissionais que ali habitam esse ambiente juntamente com as crianças. Por ser espaço formal de educação, busca-se

que esse profissional tenha ciência de seu papel, cuja responsabilidade reflete na formação da criança que ali está para viver situações que vão constituindo seu repertório de potencialidades e aprendizagens.

Dizer que o espaço também educa é compreender que a criança aprende tudo que está ao seu redor e tudo que a ela for possibilitado experimentar. E isso ultrapassa a ideia de que a criança aprende apenas o que se quer ensinar. Ela aprende com os exemplos, com aquilo que lhe é dito, com as coisas que observa e sente. Nessa perspectiva, sem querer reduzir todas essas questões a um único exemplo, apenas trazemos à tona para reflexão e desmembramento de outras discussões, apresentamos algumas práticas que requerem atenção.

Uma delas, trata-se de uma prática comum até pouco tempo atrás, em que o professor acreditava ser importante “enfeitar”, “decorar” sua sala com personagens infantis, midiáticos e estereotipados. Entretanto, ao pensar nesse ambiente visual disponível às crianças e a mensagem que está trazendo nesse tipo de prática, remete-se à concepção de uma criança passiva, em que as “imagens” carregadas de cores, formas e traços próprios traduziam o mundo de forma estática.

Ao colocar a criança nesse processo, como protagonista e como parte integrante desse ambiente vivo, as paredes começam a ter outras representações construídas pela criança durante sua passagem por aquele lugar. O espaço deve revelar por quem é habitado e o que nele é feito. Utilizar imagens prontas, midiáticas nesses espaços é correr o risco de estar produzindo na criança, sentimento de impotência, estereótipos de feio/bonito, certo/errado e tantos outros conceitos que não valorizam as crianças que ali estão e vivem aquele lugar.

As principais referências imagéticas dos artefatos que compõem os cenários são portadoras de uma gramática imagética instauradora de modelos binários de existência: ser bonito, feio, bom, mau, pobre, rico, homem, mulher, branco, negro, velho, jovem, alegre, triste, certo, errado. Em seu encantamento formal e sua presença constante, as imagens vão validando determinados ti-

pos humanos, enfatizando estereótipos de classe, étnicos e de gênero em um processo permanente de produção dos sujeitos infantis. As conseqüências do “cultivo” dos repertórios imagéticos da cultura midiática nas escolas infantis também se evidenciam nas produções imagéticas das crianças como desenhos, pinturas, colagens, montagens tridimensionais, entre outras, quando elas tentam – com o incentivo das professoras – transferir estas imagens para as suas, realizando cópias e menosprezando as produções que se diferenciam destas. Deste modo, as crianças deixam de ter curiosidade em relação a outros referentes, ao mesmo tempo em que não se permitem produzir outras imagens e a investigar a linguagem visual (Cunha, 2009, p. 40).

Essa prática é um exemplo comum, mas que muito nos diz sobre pensar um espaço com possibilidades de criação, que a criança sinta e pense – *sentipensar* – sobre si mesma e sobre suas produções. Além das paredes, os espaços que constituem o ambiente da educação infantil são grandes potencializadores do aprender criativo e transdisciplinar. Eles necessitam ser organizados de tal modo que as crianças, ao interagirem com ele, consigam vivenciar situações possibilitadoras de, por meio de seu corpo, aprenderem. O aprender não está relacionado à disciplina ou conteúdos, mas as experiências que a criança, vivencia de forma prazerosa e lúdica, que a fazem compreender o mundo.

Criar condições organizando os espaços, materiais e arranjos de grupos possibilitam a exploração desses conceitos pela criança. Como uma simples brincadeira com potes e água, em que a criança geralmente gosta de ficar enchendo e esvaziando esse pote várias vezes, tem a possibilidade de elaborar conceitos como: cheio e vazio. Brincadeiras com potes ou objetos de diferentes tamanhos, a criança pode construir conceitos de maior ou menor e sem contar tantas outras aprendizagens, quando tudo isso acontece nas relações com o outro, outros sentimentos são sentidos e construídos.

Ao brincar, a criança aprende com o corpo, descobre com o corpo, investiga, explora, testa, e se expressa por meio do corpo. Ela não

nomeia em si um conceito, mas, ao explorar corporeamente, ela compreende pelo seu corpo, vivência e tem a oportunidade de fazer novas descobertas, resolver problemas e elaborar criativamente soluções.

[...] além da interação que o cenário oportuniza, observa-se a importância para estimular o atendimento de diferentes objetivos voltados ao desenvolvimento infantil, tais como: utilizar a comparação em diversos momentos para desenvolver noções de comprimento, altura, peso, quantidade, entre outros; identificar o lugar de objetos conforme espaços que utilizam (dentro, fora...); apropriar-se de noções de medidas, grandezas, espaços e tempo de modo a fazer comparações e associações; criar estratégias para resolução de situações-problema, utilizando procedimentos simples de cálculo mental e oral (Stein; Finassi, 2019, p. 129).

Além disso, poder participar de situações do cotidiano, na escolha e organização dos materiais e lugares que acontecem os movimentos na instituição, faz das crianças protagonistas e pertencentes àquele lugar. Acreditamos que são nas práticas de rotina, que envolvem todos os momentos na Educação Infantil, que as aprendizagens se constituem. A aprendizagem se vive, se sente. O conceito da transdisciplinaridade se faz presente em práticas como essa, no sentido de considerar o que Nicolescu (2014) situa o que está entre, através e além das disciplinas, nesse caso, considerando todas as dimensões, cognitiva, linguística, corporal, afetiva, biológica, entre outras, como importantes na constituição humana.

À medida que o professor vai compreendendo essas questões, suas escolhas se ampliam... ele consegue perceber, por exemplo, que brinquedos não estruturados como tampinhas, embalagens vazias, pedaços de madeira, galhos, sementes, ou seja, coisas que precisam de muita imaginação para serem “brinquedos”, possibilitam o brincar criativo.

Casinhas com objetos de verdade como painéis, talheres, bacias, tecidos, entre outros; escritórios com calculadora, teclados, telefones, cadernos e canetas; hortas com ferramentas que as crianças podem mexer com a terra e as plantas; oficinas de arte com diversos

materiais como pincéis, tintas de diferentes tipos e texturas, papel de diversas cores, formatos e tamanhos são cenários que favorecem e potencializam a criatividade da criança, permitir-se que ela, brincando, faça descobertas em relação ao mundo e à vida, em uma relação entre ela e as crianças e adultos que dividem o espaço.

Esse compreender do professor perpassa a aprendizagem de um olhar e uma escuta sensível, que compreende nas minúcias do dia a dia o que as crianças demonstram. É estar atento para pensar e *sentipensar* os espaços de educação infantil com as crianças, com elas e para elas como possibilidade criativa e inovadora para um crescer integral e feliz.

REFERÊNCIAS

- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, S. R. V. da. (2009). As imagens na educação infantil: Uma abordagem a partir da cultura visual. *ZERO-A-SEIS*, UFSC, 11(19), p. 26-42
- Faria, A. L. G. (2001). O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: Faria, A. L. G.; Palhares, M. S. (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: Rumos e desafios* (3a ed., pp. 67-97). Campinas: Autores Associados FE/ Unicamp.
- Forneiro, L. E. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In: Zabalza, M. *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-282). Porto Alegre: Atmed.
- Horn, M. da G. de S. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente (2012, 9a ed., Série Legislação). Brasília, DF: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Recuperado de http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf
- Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal. Recuperado de <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>

- Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília, DF: SEB/CNE. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Moraes, M. C.; Navas, J. Mi. B. (2015). Criatividade e transdisciplinaridade: novos fundamentos e perspectivas. In: Moraes, M. C.; Navas, J. Mi. B. (Colab). *Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos* (pp. 165-183). Campinas: Papyrus.
- Moraes, M. C.; Torre, S. de la. (2004). *Sentipensar: Fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis: Vozes.
- Nicolescu, B. (2014). Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro. In: Martinez, A. C.; Galvani, P. (Orgs.). *Transdisciplinariedad y formación universitaria: Teorias y prácticas emergentes* (pp. 45-90). Puerto Vallarta: CEUArkos.
- Nunes, M. F. R. (2011). *Educação infantil no Brasil: Primeira etapa da educação básica*. Brasília, DF: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa.
- Pujol Maura, M. A. (2007). La transdisciplinariedad en edades tempranas. In: Torre, S. de la, (Director) Pujol Maura, M. A. y Sanz, G. (Coord.). *Transdisciplinariedad y Edoformación: Una nueva mirada sobre la educación* (pp. 218-230). Madrid, España: Universitas.
- Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, CNE/CEB. Recuperado de http://www.seduc.ro.gov.br/porta/legislacao/RESCNE005_2009.pdf
- Stein, E. K.; Finassi, V. (2019). Projeto Criativo Ecoformador: Nosso espaço, nossa criatividade. Zwierevicz, M., Simão, V. L.; Silva, V. L. de S. (Orgs.). *Ecoformação de professores com polinização de escolas criativas* (pp.126-131). Caçador: UNIARP.
- Torre, S. de la. (2005). *Dialogando con la creatividad*. Barcelona, Espanha: Octaedro.



11

Maria Dolores Fortes Alves
Adalberto Duarte Pereira Filho
Tamires Campos Leite

**INSTITUIÇÕES CRIATIVAS
EM ALAGOAS:
TERRA DO SOL,
SONHOS E DESAFIOS**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.565.159-172](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.565.159-172)

INTRODUÇÃO

Alagoas é considerada o Caribe brasileiro. É a terra do sol, das praias mais belas do Brasil, terra de muitos poetas e sonhadores e terra de muitos desafios. Alagoas, terra de Zumbi dos Palmares e que um dia foi Capitania de Pernambuco, e hoje devido às marcas históricas, do contexto político, econômico e social em seu processo de constituição de Estado apresenta muita desigualdade social. Seu território, com cerca de 27.770 km², agrega 103 municípios e, entre eles está o município/capital Maceió, onde se encontra o campus A. C. Simões da Universidade Federal de Alagoas, lócus do maior programa *stricto sensu* em Educação, está o grupo de pesquisa Práticas de Aprendizagem Integradora Inovadoras (GPPAI).

Tais municípios do estado de Alagoas, conforme dados do INEP 2019¹⁵, possuem 2999 escolas do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e 3090 de Educação Infantil (creche e pré-escola).

Para esse capítulo iremos apresentar a pesquisa sobre “Práticas de Aprendizagem Integradora Inovadoras, Inclusivas e Criativas” que desenvolvemos na cidade de Maceió/AL. Destacamos o mapeamento de instituições inclusivas e criativas neste estado. Também, realizamos cursos, visando fomentar e difundir práticas criativas e inclusivas, com o apoio da Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC. As reflexões serão tecidas sob a perspectiva do pensamento transdisciplinar e complexo.

O caminho metodológico, da pesquisa qualitativa em um misto de pesquisa-ação e cartografia, mapeia quatro escolas que apresentam características de Ensino aprendizagem Integradoras, Inovadoras, Inclu-

¹⁵ Resumo técnico do Estado Alagoas – Censo da Educação Básica de 2019. Site: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6880156

sivas e Criativas, bem como, curso ministrados como parte da formação continuada de professores com 30 horas cada no qual dialogamos sobre PAIIS (práticas de aprendizagem integradoras e inovadoras. Adiante, realizamos uma reflexão à luz da Complexidade e do Pensamento Ecosistêmico, sobre os sonhos e desafios encontrados e sobre nossa meta.

NOSSA CAMINHADA REFLEXIVA

As bases norteadoras das pesquisas do grupo de pesquisa Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras (GPPAI) visam discutir mudanças paradigmáticas, para o equilíbrio do triângulo da vida (D'Ambrósio, 1997a; 1997b), e o mapeamento, construção de vivências e práticas de aprendizagem integradoras, inovadoras e inclusivas (Alves, 2016). Práticas que favorecem a ressignificação da sensibilidade, de valores como compreensão, amorosidade, solidariedade, cooperação (Moraes, 2003; 2008; Maturana; Yanez, 2009). Isso dito, por sentirmos a urgência de ensinar saberes necessários para o futuro, ensinar a compreensão, provocar a religação da tessitura comum entre saberes e seres (Morin, 2000; 2001); repensar nossas práticas, pensamentos e relações dentro de um foco mais sistêmico, complexo e integrador. Lembrando que: “Não se deve ensinar valores, é preciso vivê-los a partir do viver na biologia do amor. Não se deve ensinar a cooperação, é preciso vivê-la desde o respeito por si mesmo que surge no conviver, no respeito mútuo” (Maturana; Rezepka, 2000, p. 16).

Fazemo-nos conscientes de que as bases paradigmáticas (Kuhn, 2006) e modos de pensar que orientam de um modo geral a nossa maneira de viver, de fazer educação e política, visam o lucro acima do humano. Como consequência, temos sujeitos cada vez mais perdidos com relação a suas orientações de valores e sobre o que seria uma Ética da vida humana e integradora (Boff, 1999). Deste modo,

a violência, a exclusão, sejam elas físicas, emocionais, explícitas ou veladas, muitas vezes se naturalizam na vida e no viver dos indivíduos e assim, as pessoas se embrutecem, adoecem. Começam a se negar, a negar sua corporeidade. E, nesse ciclo de retroalimentação da violência, cria-se mecanismos de defesa e de negação de si e do outro (Freud, 1980), (Pellanda, 2008). A violência se reproduz e reverbera de muitas maneiras no tecido social e planetário. Por isso, foram e são pensadas e desenvolvidas práticas, a partir de Alves (2016), que coadunam com a construção da esperança de fazer ressurgir, ou melhor, ressignificar, (re)construir a interdependência, ações ecologizadas, o sentimento de pertencimento, o empoderamento dos menos favorecidos, proporcionando ações e reflexões de uma cultura de paz e a não-violência em diversos espaços sociais e educacionais.

SOBRE ESCOLAS CRIATIVAS E O INSTRUMENTO VADECRIE

Segundo Torre (2012), o “Instrumento para valorar el desarrollo creativo de las instituciones educativas” - VADECRIE, possibilita avaliar e valorar instituições e ações criativas. Os 100 (cem) indicadores que se descrevem proporcionam um leque de possibilidades às equipes diretoras para alcançarem transformações a partir de um olhar complexo e transdisciplinar. Serve também como autodiagnóstico para professores e instituições. O instrumento é válido tanto para escolas como centros de ensino médio e educação superior.

Tal instrumento pode inspirar políticas de formação docente e de novos referenciais educativos que vão além do currículo embasado em conteúdos fragmentados e hierarquizados. Estes indicadores estão organizados ao redor de parâmetros ou categorias constitutivas de uma instituição educacional. São eles: (1) Liderança estimuladora e criativa;

(2) Professorado criativo; (3) Cultura inovadora; (4) Criatividade como valor; (5) Espírito empreendedor; (6) Visão transdisciplinar e transformadora; (7) Currículo polivalente; (8) Metodologias e estratégias criativas; (9) Avaliação formadora e transformadora; (10) Valores humanos.

BREVE RELATO DA VISITA ÀS ESCOLAS

Três escolas em Maceió foram *lócus* de pesquisa. A escolha dessas escolas se deu pelo caráter inovador e transdisciplinar de suas práticas e pelas possibilidades geográficas que ofereciam aos pesquisadores, além de terem sido apontadas como potencialmente criativas e inovadoras pela UNCME (União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação) e outros membros do GPPAII que já as conheciam:

ESCOLA SOL & LUA

O Colégio Sol e Lua está situado no litoral norte de Maceió. Este surgiu com a proposta inicial de oferecer apoio pedagógico aos estudantes, cujas famílias tivessem dificuldade no acompanhamento das atividades e conteúdos ministrados em outras escolas. A origem do nome é motivada pela natureza que circunda a localidade litorânea. Com o amadurecimento da ideia original e com o crescimento da procura pelo serviço, a equipe da escola decidiu por instituir juridicamente o espaço. Na década de 1990 foi inaugurado o Colégio Sol e Lua que inicialmente passou a funcionar com a Educação Infantil atendendo crianças na faixa etária de 3 a 6 anos. Atualmente, o colégio oferece o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Se propõe a promover uma educação inovadora através de práticas pedagógicas que permitam a reflexão-ação-reflexão, que oportunizem a aprendi-

zagem significativa para formar cidadãos empreendedores, críticos, éticos, participativos e solidários. Que aprendam a aprender; aprendam a ser; e a conviver em sociedade (Delors, 2000). Atualmente trabalha com um enfoque na educação socioemocional que consiste num processo através do qual os estudantes aprendem, dentro do currículo escolar, a refletir, aplicar conhecimentos, atitudes e competências necessárias ao longo da vida.

O cenário escolar é composto por um espaço aberto que mantém a relação das crianças e adolescentes com a natureza, e com a comunidade. No bojo das atividades escolares estão outras propostas que destoam de um modelo tradicionalista mecanicista. Nisso, os aspectos que convocam a um processo inclusivo são postos em discussão. Como parte das atividades naquele espaço educativo, solicitamos aos professores/as que junto com os estudantes/as, desenvolvessem uma atividade em que as disciplinas e todos os professores pudessem trabalhar conjuntamente e em confluência, com o intuito de propor uma ação transdisciplinar. Assim, foi proposto e acordado entre estudantes/as e professores/as a construção de uma horta, que servirá como laboratório de estudos das disciplinas e cujos produtos deveriam ser consumidos pelos estudantes e ofertados à comunidade carente do entorno da escola em forma de sopa. Tal atividade ocorreu com muita alegria, cooperação e muitas aprendizagens.

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEMEI) ANA CAROLINA

O Centro de Educação Infantil Ana Carolina está situado no município de Maceió. O CEMEI atende aproximadamente 200 crianças, sendo distribuídas da seguinte forma: berçário, creche e pré-escola, for-

mando 04 turmas parciais e 06 turmas integrais. As crianças de berçário e creche são de matrículas de período integral e a pré-escola, parcial.

Quanto a sua estrutura física, vale ressaltar que o espaço possui sala de brincar, pátio aberto, pátio fechado e banheiro adaptado para as crianças com necessidades especiais. A instituição conta também com o apoio de duas equipes de estudantes de pedagogia orientados e supervisionados por professores da UFAL.

Em busca da consolidação de uma gestão democrática os projetos são discutidos e acompanhados por toda comunidade interna escolar e conta com a participação das famílias que geralmente estão presentes nos momentos de culminâncias junto aos seus filhos, frequentam e participam das reuniões de pais, festa da família e estão participando da construção do PPP e do regimento. Percebemos que as estratégias pedagógicas utilizadas, caminham para uma proposta integradora e criativa. A proposta pedagógica apresenta uma visão multidisciplinar do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, onde são considerados os aspectos cognitivos, emocionais e sociais dessas. Compreendem a importância da participação das famílias e de um trabalho interdisciplinar para formação cidadã das crianças. As atividades são desenvolvidas de maneira coletiva de modo a permitir a integração e interação do grupo, o diálogo, o uso da imaginação, da razão e a colaboração entre eles.

As professoras realizam momentos junto às crianças com brincadeiras de faz de conta, que estimulam a imaginação e a criatividade. Essas brincadeiras são realizadas no pátio, em círculo, e fazem uso diferentes objetos ou brinquedos, livros, colchonetes, água. Atividades que expressam a importância da natureza etc. Por tudo que vivemos e avaliamos, podemos concluir que o CEMEI Ana Carolina apresenta uma proposta pedagógica rica, diversificada, criativa e inovadora.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL CORAÇÃO MATERNO

A Escola de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I, Coração Materno, funciona em dois turnos, matutino e vespertino, pertence à rede particular e está situada na periferia de Maceió –AL.

A proposta pedagógica da escola prima tanto por recursos físicos e humanos igualmente, para o desenvolvimento de uma proposta educacional coerente e atenta a humanização. O currículo considera a cultura das crianças. A escola propõe reuniões de pais, culminâncias, festas familiares, além de convites específicos para atender as demandas individuais dos estudantes. Nas observações percebemos o quanto a criança é estimulada em seu potencial de criatividade e autonomia para criar e recriar histórias, organizar-se de forma coletiva, fazer distribuição de papéis entre outras atividades. As professoras, por sua vez, demonstraram segurança e sabiam o que estavam fazendo, deixando que as crianças tomassem iniciativa para organização da apresentação. Nesse fazer pedagógico as estratégias de aprendizagem integradoras e inovadoras podem ser vistas de várias formas: na criatividade, na desenvoltura das crianças, na capacidade de racionalidade, na gestão dos conflitos e das emoções, no sentir-pensar-fazer de cada um.

NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL NDI – UFAL

O Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), localizado na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), atende cerca de 120 crianças de 2 a 5 anos em período integral. Sua estrutura física é formada por 5 salas de atividades, refeitório, sala de psicologia, sala de enfermagem,

biblioteca infantil, pátio aberto e coberto, além dos espaços administrativos. As observações ocorreram em horários diferentes, alguns dias pela manhã e, em outros, na parte da tarde.

As crianças passam maior parte do tempo brincando, dentro da sala ou na área externa, que conta com um ambiente diversificado com brinquedos, areia, árvores etc., o que proporciona vastas experiências. Elas mostraram estar sempre incluindo uns aos outros e respeitando todos à sua volta, sendo receptivos as brincadeiras e a tudo que estava sendo proposto. As Professoras e os auxiliares de sala dão todo o apoio e auxílio necessário. Percebemos que há um cuidado por parte das professoras e daqueles que acompanham as crianças no dia a dia da creche, para que haja inclusão, interação, criatividade. Para que as crianças saibam respeitar as diferenças, favorece-se situações de aprendizagem integradoras, inclusivas e criativas mediadas pela orientação pedagógica ocorrem no cotidiano, o desenvolvimento da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar respeitando a si, ao outro e ao todo. Possibilita-se vivências éticas e estéticas com outras crianças e apresentação de grupos culturais, para que alarguem seus padrões de referência e de identidades, no diálogo e conhecimento da diversidade através de vivências.

OS CURSOS: CAMINHOS QUE SE FIZERAM AO CAMINHAR

Inicialmente montamos grupos de estudo para dialogar sobre práticas de aprendizagem integradoras e inovadoras. Realizamos dois cursos presenciais sobre PAII na UFAL. Um pelo Programa Formação Continuada de Professores - PROFORD, direcionado para professores e técnicos da UFAL e outro aberto à comunidade apresentado em forma de atividade extensionista. Entre as inúmeras práticas, já apre-

sentadas por Alves (2016), debruçamo-nos em estudos sobre criatividade, complexidade e inclusão. Tanto os cursos quanto os grupos de estudo apresentaram excelentes resultados em suas discussões e troca de saberes. Entre relatos significantes que nortearam nossa rota, podemos ilustrar os seguintes:

Passei por um momento de rejeição, de insatisfação com o meu físico, por exemplo. Não foi fácil, não é fácil. O curso era tudo que eu mais precisava, acredito que não foi por acaso a minha presença todos os dias, vivenciando cada nova experiência. (Bromélia, comunicação pessoal, 2018)

Esse curso me ajudou a me aceitar, na minha diferença. Me ajudou a ter autoconfiança, entender que a vida continua a mesma e até mais especial a partir do momento que eu me aceito hoje como não me aceitava antes. Realmente eu acho que eu me encontrei e me aceito hoje um pouco diferente com algumas limitações. Eu me aceito deficiente visual... A partir desse curso eu vou alçar novos voos, vou dar uma guinada na minha vida e vou tentar vestir essa camisa a partir de agora (Catléia, comunicação pessoal, 2018).

Assim, começamos a perceber por todos esses caminhos que as práticas de Aprendizagem Integradora podem favorecer o aprender para a empatia, aceitação, para a criatividade e a inclusão. Para tal, o docente ou qualquer agente social, necessita fazer constantes reflexões sobre suas ações, para ocorrer transformações. Necessitamos seguir atentos às incongruências, emergências e sinergias para que, juntos, o aprender seja tecido com os fios da diversidade. Como ensina Moraes (2003), a partir dos Pensamentos Complexo, Ecológico e Transdisciplinar, tornar-se-á mais fácil e acessível, a compreensão da multidimensionalidade humana - um ser biológico, psicológico, afetivo, espiritual, cultural e intuitivo, em que todas as dimensões, influenciam a construção do conhecimento.

Com a abertura para a multidimensionalidade humana, perceberemos emergir no grupo depoimentos que evidenciam um processo de autoconhecimento, de reconhecimento de dores, e mágoas, bem como, de forças e coragem. Neste processo, surgiram nos sujeitos,

possibilidades de reconstrução de si mesmo, com a construção de estratégias de resistência, aceitação e resiliência.

Um ponto a destacar, foi o estranhamento de grande parte do grupo no que se refere ao método aplicado no curso. Acostumados com a relação hierárquica vertical docente-discente, de quem ensina e quem aprende e, tal visão foi desconstruída. Em uma relação horizontal todos são ensinantes e aprendentes.

Ainda, as vivências com a corporeidade, com as emoções, de contar com a compreensão e com a colaboração do outros, a chance de dialogar livremente e aprender com as experiências uns dos outros, foi algo surpreende e transformador, como se observa nos seguintes depoimentos:

Confesso que eu imaginava uma coisa e durante os encontros eu me surpreendia, dia após dia. Pude ouvir e falar, ver e sentir, pude aprender com experiências, pude me aceitar como eu sou. Sem tirar nem pôr. Pude enxergar um mundo que está tão próximo das pessoas, mas, é preciso atenção para poder enxergá-lo. Somos diferentes, porém, iguais, somos seres humanos. Eu não sou melhor que o outro, o outro não é melhor que eu. Cada um tem seu jeito, seus limites, pensamentos, dores e amores (Jaborandi, comunicação pessoal, 2018).

Guardarei, sem dúvidas, a experiência de alguns minutos como deficiente visual e como cadeirante, no qual vivenciamos no curso. Olha, não imaginava que fosse tão difícil ser guiada por sons, texturas ou qualquer outra forma de ajuda enquanto estava vendada e precisaria descer escadas, subir ladeiras, entre outros (Caixeta, comunicação pessoal, 2018).

Lembramos que o conhecimento, passa pelo reconhecimento de nossa ligação com o todo e do reconhecimento que somos um Todo. Que somos inteiros, mesmo sendo um fragmento do todo. Como ensina Ricouer (1990), todo conhecimento passa pelo percurso do reconhecimento. O conhecimento também se dá pelo reconhecimento de si mesmo, pelo autoconhecimento. Quanto mais sei de mim mais

sei do outro porque me reconheço nele, por ele e através dele. Ou seja, o reconhecimento gera o autoconhecimento recursivamente, porque somos parte do Todo. Assim, dizemos que a sociedade se faz a partir de laços de cooperação, amorosidade, legitimação e reconhecimento de cada sujeito como único. Cada ser que desaparece, a tessitura do todo se enfraquece, nos ensina Alves (2016).

A diversidade, as diferenças, as “deficiências” também servem para nos lembrar de nosso processo de co-autonomia, de co-dependência, de cooperação, de co-construção. Nossa autonomia é sempre compartilhada. Precisamos do outro para que sejamos nós mesmos. Nessa dimensão pensamos que as Práticas de Aprendizagem Integradoras favorecem ações legitimadoras de cada um em sua unidade e diversidade. Pois, para que o aprender-ensinar (que ocorre como em uma via de mão dupla) é necessário que as palavras toquem. Que sejam sentidas, materializadas e percebidas.

CONCLUSÃO

Sabemos que a construção de saberes para uma cidadania planetária, um mundo para todos, um mundo no qual caibam muitos mundos, um mundo onde haja mais atitudes de paz e não violência, de acolhimento e legitimação das diferenças, passa pela reconstrução do respeito à nossa própria subjetividade. Compreender, interagir, amar, dialogar, escutar, devem ser verbos conjugados e vividos no nosso dia a dia. Portanto, construir estratégias, ações, práticas de aprendizagens integradoras está para além do conteúdo curricular, está no *pensar, sentir e agir* (Moraes; Torre, 2004) de cada sujeito. E, como defende a UNESCO, o papel da escola não é somente favorecer o aprender a aprender e a fazer, e sim, despertar a consciência para o aprender a ser e a conviver (Delors, 2000).

Entendemos que uma educação democrática e emancipatória (Freire, 2001) se dá através da participação de todos os sujeitos envolvidos nos diversos espaços que constituem o universo educacional. Além de ser instrumento de construção da autonomia e democracia, é ao mesmo tempo, oportunidade de aprendizado para todos, na vida pessoal e social, criando assim uma cultura democrática. Conforme aponta Castoriadis (1992), a criação de instituições constituídas pelos indivíduos, que permitem ao máximo, o acesso à autonomia individual e à possibilidade de participação na sociedade, favorece o processo de construção democrática. O caminho da paz, da autonomia, da liberdade com responsabilidade, da cidadania planetária é nosso desejo maior e objetivo com o estudo, metodologias, e vivências das Práticas de Aprendizagem Integradoras que transversalizam desde a educação infantil até a pós-graduação. Assim, percebemos que as escolas lócus da pesquisa se constituem como escolas criativas por atenderem as categorias VADECRIE.

Colhemos flores e experiências com as Práticas de Aprendizagem Integradora Inovadoras, Inclusivas e Criativas que ocorrem nas escolas públicas e privadas do Estado de Alagoas. Além disso, aspiramos a construção de saberes-fazeres para cidadania planetária, para reconstrução da paz e não violência através das ações desse projeto. Com tal pesquisa, fomentar-se-á incentivos ao desenvolvimento de mestrandos, doutorandos, recém-doutores e outros pesquisadores com as necessidades educacionais do Estado de Alagoas e quiçá, no Brasil. Também, o conjunto das ações desta proposta resultem em novas produções de conhecimentos a serem socializados e divulgados por meio de grupos de estudos e formação continuada e consolidando, no futuro próximo, a criação de novos cursos e programas educacionais, além da reverberação de práticas de aprendizagem integradoras em outros espaços.

REFERÊNCIAS

- Alves, M. D. (2016). *Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas: auto-conhecimento e motivação*. Rio de Janeiro: WAK Editora.
- Boff, L. (1999). *Ética da vida*. Brasília: Letraviva.
- Castoriadis, C. (1992). A época do conformismo generalizado. In: C. Castoriadis (Org). *As Encruzadas do Labirinto 3: O mundo fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Delors, J. (2000). *Educação, um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2001). *A pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freud, S. (1980). *Eletrônica brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: imago.
- IPEA (2016). *Atlas da Violência 2016 – Ipea e FBSP* (Fórum Brasileiro de Segurança Pública). Recuperado de http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/160322_nt_17_atlas_da_violencia_2016_finalizado.pdf
- Kuhn, T. S. (2006). *A estrutura das revoluções científicas*. 9. ed. - São Paulo: Perspectiva.
- Maturana, H.; Yanez, X. D. (2009). *Habitar humano em seis Ensaios de biologia-cultural*. São Paulo: Palas Athena.
- Maturana, H.; Rezepka, S. N. (2000). *Formação humana e capacitação*. Petrópolis: Vozes.
- Moraes, M. C. (2008). *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. São Paulo: Vozes.
- Moraes, M. C. (2003). *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. São Paulo: Vozes.
- Moraes, M. C.; Torre, S. de La (2004). *Sentipensar: Fundamentos e Estratégias para Reencantar a Educação*. São Paulo: Vozes.
- Morin, E. (2000). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. et al. (2011a). *Por um pensamento do sul: diálogos com Edgar Morin*. Rio de Janeiro: SESC / Departamento Nacional.
- Morin, E. (2004). *La via: Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Pellanda, N. M. C. (2008). Sofrimento escolar como impedimento da construção de conhecimento/subjetividade. *Educação e Sociedade*, Campinas, 29(105), 1069-1088. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400007&script=sci_abstract&tlng=pt



12

Rafael Siqueira de Guimarães

ELEMENTOS PARA UMA PEDAGOGIA DA MOQUECA

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.565.173-182](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.565.173-182)

Tenho desenvolvido um método de aprender/ensinar que tenho chamado de moqueagem. Me forjo cotidianamente um professor-cozinheiro, escolhendo as cores e os cheiros da moqueca de banana da terra, mas que pode ser com outros vegetais ou frutos que proponho uma aula. Uma aula micropolítica (Guimarães, 2018), compreendendo-a como experiência no microcosmo da educação, um contraponto guerrilheiro com a macropolítica da educação.

A moqueca veio de minha história de vida (Guimarães, 2019), como uma força-motriz inicialmente num solo artístico que assumiu as ruas da cidade como espaço. Até então não pensava que ela tomaria tanto espaço na minha vida toda e se transformaria em um tipo de método. Método (ou contramétodo), uma linha de fuga no funcionamento dos dispositivos do império do poder, um enfrentamento a um Estado mundial, um estado total de coisas, que chega até à educação por meio dos modos como esta se dá, na educação padronizada: a sociedade “apenas revela seu desejo de um Estado mundial” (TIQQUN, 2019, p. 138).

A criação deste contramétodo (sua potência) se deu na experiência. O saber da experiência (BONDÍA, 2002) vai se tornando um horizonte de possibilidades criativas em educação: na experiência artística, cozinhou uma moqueca de banana da terra e os sentidos (não-sentidos) desta experiência (BONDÍA, 2002) se abrem como possibilidade. Assim, forjava-se a pedagogia da moqueca.

Figura 1 - Moqueca ciborgue, intervenção performática de rua (2016).



Fonte: Fotografia de Clóvis Lunardi, arquivo pessoal do autor deste capítulo.

Depois disso, a moqueca ciborgue foi paulatinamente se transformando, ciborguizando-se como propõe a intelectual feminista estadunidense Donna Haraway (2000), em moquecagem. Sai das ruas e ocupa o diálogo acadêmico e posteriormente se desdobra em seminários, aulas, oficinas, mesas redondas (Guimarães, 2019).

Como cada aula, cada experiência da moquecagem é um improviso. Pode haver um assunto, mas pode não haver por que o assunto pode ser simplesmente o encontro. Encontra-se para moquecar e o assunto é a própria moqueca. Não a receita da moqueca, mas o que ela tem de possibilidade como linha de fuga dos dispositivos padronizados da educação, as referências que dialogam com sentidos outros para além do “cognitivo”. Cheiro, cor, sons, gosto. Com banana da terra ainda melhor, porque é doce E salgada ou NEM doce NEM salgada. Ou vice-versa.

De acordo com a história da alimentação, a moqueca é mu'keka, do kimbindu, caldeirada de peixe, e também pokeka, do tupi embrulho (CASCUDO, 2004; CUNHA, 2010), com origens na América

e na África. Cozinho-a hoje, como um ciborgue pós-moderno, e os modos, que mudam, contra-metódicamente, porque faço cozimentos plurais, em aulas, aos nossos modos possíveis e com o que há disponível. Na culinária “tradicional brasileira, são conhecidas ao menos, duas formas de fazer a moqueca: a baiana e a capixaba. Pelo menos duas imitações (não-simulacros) (RANCIÈRE, 2005) do cozimento de uma moqueca, se pensarmos na ideia de técnica e ao mesmo tempo de fabricação de uma visibilidade a si de uma comunidade, em tempo real e partilhado de um sensível, portanto produção:

(...) *produção*, identidade de um processo de efetuação material e de uma apresentação a si do sentido da comunidade. A produção se afirma como o princípio de uma nova partilha do sensível, na medida em que une num mesmo conceito os termos tradicionalmente opostos da atividade fabricante e da visibilidade. Fabricar queria dizer habitar o espaço-tempo privado e obscuro do trabalho alimentício. Produzir une ao ato de fabricar o de tornar visível, define uma nova relação entre o *fazer* e o *ver* (RANCIÈRE, 2005, p. 67).

A moqueca produz conhecimento. Um conhecimento que é produção de produção, produto (moqueca) que contém produção (moquecar) (DELEUZE; GATTARI, 2010, p. 18), desembocando num processo, a moquecagem:

O produzir está sempre inserido no produto, razão pela qual a produção desejante é produção de produção, assim como toda máquina é máquina de máquina. Não podemos nos contentar com a categoria idealista de expressão. Não podemos e nem deveríamos pensar em descrever o objeto esquizofrênico sem ligá-lo ao processo de produção.

O produto como expressão (sintoma ou moqueca) não dão conta do processo. A moqueca, sem contar com as dimensões da produção da moqueca, da performatividade na moqueca, a experiência encarnada, a partilha do sensível, não é experiência porque não há dialogia (BONDÍA, 2002, portanto experimentar uma moquecagem é

viver o processo, cozinhar junto... Este é o sentido de um contra-método moquecal, uma experiência para um modo de construção de operadores sensíveis de pensamento. Pensar, tomando como base a moqueca, em faz refletir sobre a construção de alguns operadores deste método-sistema de pensamento da moqueca. Então, por que não um pensamento moquecal? Vou organizar aqui três elementos que chamo de operadores deste sistema.

O primeiro deles: a força ativa da visibilidade. Cozinhar uma moqueca é como uma cena espetacular, como aponta Armino Bião¹⁶ (2009), do tipo adverbial (forma cotidiana). Quem define a como se dá a espetacularidade de uma forma cotidiana de acontecimento é a relação com espectadores, em especial levando-se em conta o estranhamento. Desde o início de minha “fazeção” da moqueca na rua, em que instalava em lugares como uma “banquinha” da moqueca, o estranhamento foi constante: fui relacionado a publicidade de restaurante, teatro e até programa de televisão. A banana da terra também causou estranhamento, pois a tradição do peixe se estranha com um ingrediente “anômalo”, não é mesmo? As linhas de fuga (Deleuze, 1990) neste dispositivo são linhas de criação, pois se atualizam criativamente uma percepção, conectando história, memória e acontecimento.

O que dizer quando, então, numa conferência em um congresso educacional, o conferencista põe sobre a mesa um fogão elétrico? Quando sou convidado para uma conferência, já vou logo pensando em como moquecá-la. O tema é segunda ordem, primeiro quero saber a voltagem, tenho na mochila aparelhos distintos, extensões que entram em muitos tipos de tomada. A língua culta também vai importar menos porque tenho a minha língua da partilha: a moquecagem. O cheiro vai chegar até o fundo do auditório, nem todos irão se tocar pelo acontecimento, mas ele acontece, é estranhamento.

¹⁶ Todas/os as/os autoras/es que estão fora dos circuitos hegemônicos de produção do conhecimento são citadas/os, por primeira vez, com seus nomes completos, como decisão política.

O segundo operador: a consciência mestiza. Longe de defender a mestiçagem, que foi uma estratégia colonialista de genocídio e epistemicídio nas Américas, o conhecimento moquecal se propõe a dialogar com o pensamento da escritora chicana Gloria Anzaldúa e sua noção de “nueva mestiza” (ANZALDÚA, 2005), que:

[...] comunica essa ruptura, documenta a luta. Reinterpreta a história e, usando novos símbolos, dá forma a novos mitos. Adota novas perspectivas sobre as mulheres de pele escura, mulheres e *queers*. Fortalece sua tolerância (e intolerância) à ambigüidade. Ela está disposta a compartilhar, a se tornar vulnerável às formas estrangeiras de ver e de pensar. Abre mão de todas as noções de segurança, do familiar. Desconstrói, constrói. Torna-se uma *nahual*, capaz de se transformar em uma árvore, em um coiote, em uma outra pessoa. Aprende a transformar o pequeno “eu” no “eu” total. *Se hace moldeadora de su alma. Según la concepción que tiene de si misma, así será* (ANZALDÚA, 2005, p. 709-710).

A *nueva mestiza* incorpora as contradições sobre as nossas subjetivações nas colônias, incluindo as ambivalências que perspectivas hiperidentitárias refutam. A moqueca é mestiça deste esta ideia de Gloria Anzaldúa, pois não tem origem única e também não é inespecífica, a moqueca inclui ao invés de excluir, e inclui desde o seu cozimento atualizado.

O pensamento moquecal esse contra-método e esta (poderíamos dizer?) epistemologia é mestiço porque seu cozimento já incorpora técnicas modernas da cozinha, compõe as histórias ancestrais, desde os ingredientes que foram trazidos pelos itinerários colonialistas e são ressignificados nas “minhas moquecas”, que não são só minhas. Quando cozinho uma moqueca numa conferência, trago comigo todas as histórias destes mundos. Na máxima zapatista, uma moqueca é “um mundo onde cabem muitos mundos”. Posso moquecar na Bahia ou na Croácia, essas memórias entrelaçadas ali estão e subvertem o modo conferencista, pois há sim cheiros e sabores, outras consciências se produzem.

O terceiro operador: o corpo não está segurando uma cabeça. Em minha proposta, o exercício do pensamento não se dá somente

com a cabeça e uma aula não se dá baseada na dimensão verbal. Já discuti um pouco sobre este assunto antes (Guimarães, 2018), referindo que uma pedagogia micropolítica que se pretende um contraponto às biopolíticas universalizantes de uma educação docilizada tem como fundamento questionar o lugar do corpo neste processo. Cadeiras, mesas, ou até mesmo experimentações de “consciência corporal” A ideia de corpo, advinda do iluminismo, é uma ideia de seriedade que exclui a dimensão lúdica da corporeidade, e faz parte também do sistema-mundo colonial, como aponta Aníbal Quijano (2005), se aludirmos sobre os modos como a racionalidade colonizadora hierarquizou modos de vida.

O que venho chamando de conhecimento moquecal nasce de uma intervenção de rua, portanto é mais que cabeça, mais que texto, mais que aula. Cozinhar uma moqueca, na relação com a rua – e pessoas, animais não-humanos, cidade – produz um modo gingado de acontecer, é produção de produção, o controle é descontrole e quando se transforma em aula, em conferência, em seminário, na Universidade, na escola, na formação docente da educação básica, carrega consigo esta história. Moquecar é atualizar um processo de educação. Saber de experiência que se partilha, construção de outros regimes de visibilidade, que chega pelo cheiro e pelo gosto, intensificando lugares do corpo que uma experiência concentrada no processo “cognitivo” não alcançaria jamais.

O conhecimento moquecal é também uma pedagogia da moqueca, que propõe maquinar-partilhar. Pelo cozimento, tempo-espço se fundem, cria-se algo novo. Moquecar é uma aula-biografia, opera no sentido de partilha, conectando quem ali participa da moqueca. E cada moqueca, como qualquer outra experiência (e o saber dela proveniente) é única. No choque, contradição, ambivalência, típicos da experiência colonial a que estamos conectados. A pedagogia da moqueca confronta, então, as formas com as quais o conhecimento validado está determinado: metodologias rigorosas, disciplinaridade,

dados técnico-científicos, modos de escrita acadêmica, políticas de avaliação e testagem, critérios de validação positivistas. Moquecar desterritorializa procedimentos, forma-se como ruído na hegemonia. A pedagogia da moqueca também é feita de erros, tropeços, cortes, falta de ingredientes, panelas que quebram, facas mal afiadas, quedas de energia. Uma pedagogia da moqueca é em si anti-colonial, porque enfrenta uma Universidade ocidentalizada (GROSSFOGUEL, 2016), que reproduz genocídios e epistemicídios sistêmicos. A pedagogia da moqueca conecta elementos ancestrais e dança com eles no hoje

A pedagogia da moqueca também é manejo político para um mundo em crise (Guimarães, 2020). Moqueca é guerrilha criativa diante de destruição, pois é preciso agrupelhar-se (GUATTARI, 1981). A moqueca não pára em mim, como se fosse um exercício de desejo narcísico, um ato com minha própria existência e num sentido próprio de manutenção de meu lugar de privilégio, o de professor universitário. A pedagogia da moqueca é uma proposta de encontro, um convite a moquecar comigo. O que se desdobra disso? Não sei, como não se sabe sobre experiências que se propõem fora das certezas e dos controles. Como conjunto de linhas, a moqueca vai nos estômagos, nas memórias, nos afectos e perceptos de quem vive a experiência. Dali, seguem criando outros possíveis, outros mundos.

A pedagogia da moqueca é, então, exercício cotidiano: cozinhar-aprender-pesquisar, por meio da partilha da moqueca, exercício criar outros mundos possíveis, como intenciona o Movimento Zapatista: “un mundo donde quepan muchos mundos”. Uma moqueca onde caibam muitas moquecas. Exercício micropolítico decolonial na Universidade (Guimarães, 2018), um desafio diário de elaboração sobre o histórico da colonização nos processos educacionais. Assim, posso compreender que é a criação de um modo de vida:

Esta noção de modo de vida me parece importante. Não seria preciso introduzir uma diversificação outra que não aquela devida às

classes sociais, às diferenças de profissão, de níveis culturais, uma diversificação que seria também uma forma de relação e que seria o “modo de vida”? Um modo de vida pode ser partilhado por indivíduos de idade, estatuto e atividade sociais diferentes. Pode dar lugar a relações intensas que não se pareçam com nenhuma daquelas que são institucionalizadas e me parece que um modo de vida pode dar lugar a uma cultura e a uma ética (FOUCAULT, 1981, p. 38)

A pedagogia da moqueca tem me (nos) permitido a pensar-fazer um modo ensinar-aprender próximo a ideia foucaultiana de criação de um modo de vida. Vou partilhando e construindo caminhos por meio de encontros de sensibilidade. Não é raro reencontrar pessoas que se lembrem de mim porque lembram da moqueca. O gosto dela, seu cheiro, a experiência é mais importante que a figura do professor, artista ou conferencista. A moqueca habita os corpos como tem habitado o meu, e assim, produzir no comum, outros modos de vida, tem sido um exercício bonito de construção. Posição política que assumo, micropolítica por excelência, afetiva por convicção, anti-colonial por necessidade.

REFERÊNCIAS

- Anzaldúa, Glória. (2005). La conciencia de la mestiza/ Rumo a uma nova consciência. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 4, p. 704-719.
- Bião, Armindo Jorge de Carvalho. (2009) *Etnocrenologia e a cena baiana: Textos reunidos*. Salvador/BA: P&A Gráfica e Editora.
- Bondía, Jorge Larrosa. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro n. 19, p. 20-28.
- Cascudo, Luis da Câmara. (2004). *História da Alimentação no Brasil*. Global.
- Cunha, Antônio Geraldo da. (2010). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 4 ed. Rio de Janeiro: Lexikon.
- Deleuze, Gilles. (1990). ¿Que és un dispositivo? In: *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, p. 155-161.

- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix. (2010). *O anti édipo: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34.
- Foucault, Michel. (1981). De l'amitié comme mode de vie. Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. le Bitoux, publicada no jornal *Gai Pied*, n. 25, abril de 1981, p. 38-39. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <http://www.filoesco.unb.br/foucault>. Acesso em 10 jul. 2020.
- Grossfoguel, Ramón. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n.1, p. 25-49.
- Guattari, Félix. (1981). *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense.
- Guimarães, R. S. de. (2018). Pedagogia micropolítica decolonial na Universidade: reflexões sobre modos de re-sentir. *Revista Espaço Acadêmico*, 18(207), 29-36.
- Guimarães, Rafael Siqueira de. (2019). Esta moqueca (me) descoloniza. In: Patrícia Lessa, Roberta Stubs e Marta Bellini (Orgs.). *Relações interseccionais em rede: feminismos, veganismos, animalismos*. Salvador: Devires.
- Guimarães, Rafael. (2020). Moquecar (n)a pandemia. *Pandemia Crítica*. São Paulo: N-1.
- Haraway, Donna. (2000). Manifesto Ciborgue. Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. in: *Antropologia do Ciborgue*. As vertigens do pós-humano. (org, Tomaz Tadeu). Belo Horizonte: Autêntica editora.
- Quijano, Aníbal. (2005). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. *Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rancière, Jacques. (2005). *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Editora 34.
- Tiqun. (2019). Contribuição para a guerra em curso. *São Paulo: N-1*.



13

Eliane Rose Maio

Fernando Guimarães Oliveira da Silva

Márcio de Oliveira

**A LIBERDADE DE ENSINAR
SOBRE GÊNERO
E SEXUALIDADES
EM ESCOLAS PÚBLICAS
DEMOCRÁTICAS**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.565.183-195](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.565.183-195)

INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014, art. 02) preconiza em suas diretrizes, dentre outros aspectos: “[...] superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; [...] promoção do princípio da gestão democrática da educação pública”, além da “[...] promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País”. A partir disso, é fundamental que as instituições escolares estejam preparadas – instrumental, profissional e pedagogicamente – para diminuir as formas de discriminação, além de garantir a condição democrática em seus ambientes.

Nesse sentido, é basilar discutirmos a liberdade do processo de ensino nas escolas, o que convém destacar a necessidade de debater temas ainda considerados tabus como, por exemplo, questões de gênero e sexualidades. Mesmo com um movimento ultraconservador – que será discutido ao decorrer do nosso manuscrito – os/as trabalhadores/as da Educação (assim como a sociedade como um todo) precisam tornar esse ambiente democrático, que contribua – inclusive – para a diminuição das mais variadas formas de violência.

A partir do exposto, o presente texto objetiva – a partir de uma pesquisa bibliográfica – discutir a liberdade de ensinar acerca de gênero e sexualidades em escolas públicas democráticas. Para tal, em um primeiro momento apresentamos dados da violência sexual infanto-juvenil no Brasil. Em um segundo momento discutimos sobre a relevância dos estudos de gênero e sexualidades nas escolas, a fim de buscar um projeto educativo-sexual. Por fim o debate versará a respeito dos reflexos do ultraconservadorismo nas relações do processo ensino e aprendizagem.

DADOS ACERCA DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTO-JUVENIL NO BRASIL

Esse texto se inicia apresentando dados específicos sobre uma das faces mais prejudiciais do rol de violências existentes: a violência sexual. A escolha por esse aspecto se dá exatamente porque discutir violência sexual nas escolas requer debater aspectos de gênero e sexualidades, combatendo práticas ultraconservadoras e se utilizando de conteúdos científicos.

Dentre os vários aspectos positivos em ensinar/discutir questões de gênero e sexualidades em escolas da Educação Básica, destacamos que o combate e a prevenção à violência sexual contra crianças e adolescentes têm se tornado uma necessidade de primeira urgência. No Brasil, por exemplo, temos reparado um número bastante alarmante em relação a essa forma de violação dos Direitos Humanos; e será sobre isso que vamos discorrer, brevemente, a partir de agora.

Oliveira, Silva e Maio (2020, p. 19) apontam que os dados que tornam a violência sexual contra crianças e adolescentes evidenciam “[...] fragilidades nos sistemas legal e cultural do Brasil, bem como nas heranças históricas que, oficialmente, aceitam que as crianças e os/as adolescentes sejam corpos consumíveis”; essa situação acaba por prejudicar o desenvolvimento sadio desse grupo que ainda é bastante vulnerável.

Um dado que chama a atenção para a urgência de Políticas Públicas mais eficazes quanto às violações sofridas pelo grupo infanto-juvenil foi publicado no Atlas da Violência 2018, em que ficou registrado, no ano de 2016, o número de 49.477 casos de estupro, evidenciando que crianças estão entre as principais vítimas no país (Atlas da Violência, 2018).

Além disso, os registros do Fórum Brasileiro de Segurança Pública de 2019 demonstram que houve 66.041 registros de vítimas de violência sexual em 2018, sendo o maior já registrado: 81,8% do gêne-

ro feminino, 53,8% tinham até 13 anos, 50,9% negras e 48,5% brancas e 4 meninas de até 13 anos estupradas por hora, havendo 180 estupro por dia, com um crescimento de 4,1% (Anuário, 2019).

Um canal de denúncia de violações de Direitos Humanos – o Disque 100 (MDH, 2020) – registrou só em 2019 um total de 86.837 denúncias de violações de direitos de crianças e adolescentes, colocando a violência sexual em quarto lugar, com 11% das denúncias, em que as maiores vítimas são as meninas com percentual de 82% e 18% para os meninos. Aparecem como principais violadores/as os pais, as mães, padrastos ou outros/as parentes das vítimas, demonstrando que 70% dos casos de violência sexual contra os/as pequenos/as acontecem em suas próprias casas (Ministério dos Direitos Humanos [MDH], 2020).

Os números apresentados, por si só, dão a dimensão do problema a ser enfrentado: a violência sexual contra o grupo infanto-juvenil é bastante alarmante. Nesse sentido, a escola se torna um local privilegiado para a discussão científica acerca de aspectos de gênero, sexualidade e violência, a fim de contribuir no combate e prevenção dessa forma de violência.

No entanto, por mais que seja um assunto necessário de discussão, a violência sexual ainda repercute como um tabu social, de modo que muitos/as trabalhadores/as escolares têm receio ou não sabem lidar com o assunto: seja por falta de conhecimento, seja por conta de ideias conservadoras enraizadas em suas práticas pedagógicas.

A falta de conhecimento é sanada por meio de oferta de cursos de formação (inicial e contínua), instrumentos adequados para o trabalho em sala de aula, materiais didáticos que auxiliam a prática pedagógica, leituras de artigos científicas em relação ao tema, acesso a livros publicados por autores/as renomados/as na área... No entanto, as ideias conservadoras são mais complexas de serem desmistificadas, mas não impossíveis.

Em tempos de neoconservadorismo no Brasil, principalmente a partir da eleição de Jair Bolsonaro (Sem Partido) em 2018 para o cargo de presidente da república, temos acompanhado extremismos em relação às ideias opostas desse grupo. O incentivo ao ódio tem tomado conta de parte dos/as apoiadores/as do governo federal, prejudicando – inclusive – o trabalho pedagógico na escola. Trabalho esse que avançou a partir da década de 1990, mas que está muito aquém do necessário.

A seguir discutimos acerca da relevância dos estudos de gênero e sexualidades nas instituições escolares, a fim de diminuir preconceitos e demais violências. Vale destacar que para que um projeto educativo-sexual tenha eficácia, é fundamental o uso da cientificidade e do planejamento prévio.

A RELEVÂNCIA DOS ESTUDOS DE GÊNERO E SEXUALIDADES NAS ESCOLAS COMO PARTE DE UM PROJETO EDUCATIVO-SEXUAL

Temos vivido tempos em que as históricas lacunas na formação docente, inicial ou contínua, no que dizem respeito às temáticas que permeiam sobre sexualidade, gênero e diversidade sexual apontam para a necessidade de intervenção nos cursos de graduação a fim de sensibilizar futuros/as educadores/as para a atuação engajada e crítica, nas escolas, formais e informais.

Enfatizamos que estas temáticas perpassam o ambiente escolar, pois quantas cenas, atitudes, imagens, gestos etc., estão imbuídos de gênero no espaço escolar? Vamos a alguns exemplos: fila de meninos e meninas; decoração das portas, paredes, cadernos, pastas, lembranças, tarefas; cenas de teatros, danças; separação por fileiras; caixas de brinquedos separadas; pedidos dos/as docentes diferentes para me-

ninos e meninas e a clássica história das festas escolares em que se pedem: “as meninas trazem salgados e os meninos refrigerantes”!

O cotidiano da maioria das escolas é permeado de estereótipos que reiteram determinadas posições como sendo ‘naturalmente’ para meninas e para meninos, desde a decoração das portas, paredes da escola até os papéis de teatros que são atribuídos às crianças. O que se pretende é que uma Educação que vise o respeito à diversidade não é uma doutrinação, dizendo para a criança ser de um jeito ou de outro. É uma orientação para que ela respeite quem é diferente, sem discriminação e sem preconceitos, quaisquer que sejam.

A escola pode deixar de ser um espaço de opressão e repressão na questão da sexualidade, para se tornar um ambiente efetivamente seguro, livre e educativo para todas as pessoas (Butler, 2000). E, hoje, não é mais possível que as questões relativas à sexualidade passem despercebidas ou que sejam tratadas com deboche ou indignação moral.

Se tomarmos como adequado o lugar da sexualidade na instituição escolar, demarcamos os temas que envolvem o trabalho na instituição escolar. Maria Rita César (2009, p. 41) nos apresenta que

[...] alunas/os e professoras/es *gays*, lésbicas, bissexuais e transexuais compõem a diversidade contemporânea da instituição escolar; entretanto, para esta instituição que nasceu disciplinar e normatizadora, a diferença, ou tudo aquilo que está fora da norma, em especial, a norma sexual, mostra ser insuportável por transbordar os limites do conhecido. Assim, um trabalho que assumo como princípio a diversidade sexual marca a entrada em um “campo epistemológico” desconhecido, na medida em que a “epistemologia” reconhecível é a do sistema heteronormativo de correspondência entre sexo-gênero.

Assim sendo, no espaço escolar têm (e sempre tiveram) cenas, atitudes, mensagens etc. sobre gênero e sexualidade, pois estas ações não “ficam em casa”, elas caminham juntas com as pessoas

que adentram este espaço, promovendo enfrentamentos, debates e inserções, visando à promoção de engajamento, respeito e acolhimento.

Enfatizamos assim que há a necessidade, urgente, em se realizar um trabalho – organizado e sistematizado – com as questões de gênero e sexualidade nas escolas, que por ventura, pressupõe um conhecimento das disposições dos/as docentes e demais profissionais da instituição, que, por sua vez, deverão adentrar uma nova lógica do (des)conhecer, e, na perspectiva de Deborah Britzman (1999), necessitam produzir a capacidade de desestabilizar o conhecimento em nome da liberdade.

Trabalhar com as questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar ainda sinaliza um longo caminho. O debate sobre a sexualidade no espaço escolar se faz necessário, urgente; isto é, dependendo dos significados que se têm para esse discurso. Que não seja desvinculado de seus aspectos culturais, sociais, históricos e pedagógicos!

Acreditamos que dá para se lutar ainda, e muito mais, pela proposta de uma Educação Sexual escolar que busque desarranjar, reinventar, criticizar, polemizar as ‘verdades’ e os ‘valores’ sobre os discursos acerca da sexualidade e “[...] isso terá que ser conquistado com o tempo e o compromisso, que demandam continuidade e perseverança” (Guimarães, 1995, p.111).

Dentre os aspectos positivos da Educação Sexual para crianças e adolescentes, podemos elencar: cuidados com o corpo; respeito em relação ao/à outro/a; busca pela equidade de gênero; proteção e prevenção em relação à violência sexual etc. No entanto, para que essa prática seja colocada em uso, é preciso combater o ultraconservadorismo, buscando fazer com que os/as trabalhadores/as em Educação – assim como toda a sociedade – compreendam o real significado da Educação Sexual, longe de senso comum e dogmas religiosos, mas próximo do rigor científico e da criticidade.

DEBATE ACERCA DOS REFLEXOS DO ULTRACONSERVADORISMO NAS RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Em **Pedagogia da autonomia**, Paulo Freire (1996) faz inúmeras contribuições para problematizar as relações de ensino e de aprendizagem. Dentre a variedade de situações pontuadas nessa relação é notória a presença do reconhecimento do/a outro/a dos/as sujeitos/as que estão envolvidos/as, onde afirmativas como: 1) Não há docência sem discência; 2) Ensinar não é transferir conhecimento e 3) Ensinar é uma especificidade humana, materializam para tornar a ação docente engajada politicamente com o processo de formação humana cidadã.

Ao tratar da correlação entre as três afirmativas brevemente pontuadas, Freire (1996) destaca que professor/a e aluno/a possuem autonomia em relação ao conhecimento e que ela deve ser respeitada e direcionada para o estabelecimento de relações consensuais. O autor indica que a presença do diálogo ganha força nos momentos em que os conflitos de pensamento e as disputas individuais em detrimento das coletivas sejam orquestradas na direção do ódio, do medo e da violência. Se ensinar não é transferir conhecimento, o/a professor/a tem um compromisso com a liberdade de pensamento, propondo ao/à seu/sua aluno/a o espaço necessário para que ele/a produza uma autonomia em relação ao pensar.

Assim pontua Freire (1996, p. 62): “[...] neste sentido, quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom-senso”. Evidentemente que ensinar exige um compromisso com a habilidade de despertar a curiosidade dos/as educandos/as para que a autonomia e a liberdade de pensamento, de fato, construam su-

jeitos/as engajados/as numa leitura crítica da realidade social e da sua posição no mundo. Freire (1996) discorda veementemente de qualquer postura educativa que se edifica às bases do autoritarismo, especialmente em relação à conduta de transmissão de conhecimentos.

Expor a compreensão de Freire (1996) a respeito do ensinar é necessária para entender o porquê a liberdade de pensamento e a autonomia estão na mira das políticas reacionárias atuais que impõem a transmissão do conhecimento sem exercício da capacidade crítica de professores/as e alunos/as. Principalmente, porque na última década se avizinha um movimento reacionário que associado aos/às grandes empresários/as da classe dominante se organizam sob a bandeira do moralismo, luta contra ao comunismo e a invocação da tríade Deus, Pátria e Família como estratégias de manutenção de suas políticas de ódio.

Em decorrência dessa junção entre empresariamento da Educação pública e dos movimentos reacionários; no rumo dos desserviços o trabalho docente é alvo de práticas de criminalização por ofertar o acesso democrático ao conhecimento de assuntos relacionados ao gênero e às sexualidades de forma libertária, digna e cidadã. Muitos/as professores/as tornam-se alvos de assédio, perseguição e censura por meio do emprego de várias técnicas de silenciamento, como: humilhações, exposições virtuais, xingamentos e outras formas de violência.

Gaudêncio Frigotto (2017), ao expor um dos principais programas produzidos por estes movimentos, o Programa Escola Sem Partido (ESP), ressalta que os principais objetivos: definir ciência e conhecimentos válidos; professores/as só podem transmitir conhecimentos ritualizados; a neutralidade pedagógica para evitar qualquer imposição ideológica. Na concepção de Frigotto (2017), a educação tem sido um lugar onde qualquer um/a acredita ter condições de debater, sendo o ESP um território de insanidade e intolerância que afeta a ética às diferenças e, sobretudo, remete a censura da autonomia de o/a professor relacionar conhecimento científico com aspectos que dizem respeito ao pensar a realidade social.

Marise Ramos (2017) declara que no âmbito dos programas criados por esses movimentos reacionários não é casual que os temas mais indicados como produtores de doutrinação ideológica sejam: raça, etnia, gênero, sexualidade, religiosidade, capitalismo e socialismo. Segundo a autora, dois aspectos merecem atenção quando se debate o ESP: 1) ele pode ser visto como um estado de exceção; 2) a proposta do ESP representa na realidade uma “escola partida” (Ramos, 2017, p. 80).

Sobre este último aspecto, Ramos (2017) destaca que a ideia da doutrina conservadora é separar a leitura unitária vista entre Educação e política. Devido ao fato de o/a professor/a ocupar uma posição de mais experiente e ter o reconhecimento profissional para o exercício de seu trabalho, subentende-se que o pressuposto para organização de seu trabalho educativo seja conhecer os interesses de seus/suas alunos/as porque sujeitos/as da mesma prática social. “Daí, a razão de o ponto de partida pedagógico ser a problematização da prática social, seguida da instrumentalização para se compreendê-la, isto é, o ensino e a aprendizagem de conhecimentos sistematizados nas diversas áreas do saber” (Ramos, 2017, p. 83).

É isso que Ramos (2017) indica como sendo o que o ESP quer destruir, o senso ético da Educação pública em se importar com o que seu/sua educando/a é, de onde ele/a vem e para onde ele/a pode ir por meio da Educação. Disso, percebe-se a impossibilidade de separar ato político e Educação, porque não há neutralidade: “A discussão e a compreensão críticas da sociedade mediada pelo conhecimento não são doutrinação, menos ainda, opressão” (Ramos, 2017, p. 84). Seria opressor o que o ESP pretende que é a retirada da atividade crítica de professores/as e alunos/as perante a correlação conhecimento científico e realidade social.

Para Ramos (2017, p. 84) é preciso reconhecer que há uma relação entre Educação e formação política no processo de formação humana, mas nunca uma relação de superioridade de uma ou de outra:

“Nos dois casos, ter-se-ia, na verdade, não uma escola com partido e outra sem partido; mas, sim, uma escola partida”.

Como se vê, os programas criados pelos movimentos ultraconservadores se associam às políticas de empresariamento da Educação pública para atacar a liberdade de ensinar a ler a realidade de uma forma crítica como pontua bell hooks (2019) quando trata da tarefa da escola pública democrática. Tais desserviços que esses programas criam objetivam atacar a ética docente e da escola pública em se ver compromissada com a desconstrução de opressões e desigualdades direcionadas às pessoas negras, indígenas, lésbicas, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, deficientes... Como se o lugar social dessas pessoas estivesse sentenciado ao ostracismo social e à vivência em locais marginais e precários.

Essa precarização da Educação – e por consequência da Educação Sexual – acaba por facilitar uma forma de violência que discutimos no início desse texto: a violência sexual contra crianças e adolescentes. Destarte, é fundamental combater o ultraconservadorismo, colocando na pauta pedagógica a diversidade, as diferenças entre as pessoas e as várias formas de violência encontradas na sociedade. Proteger as crianças e os/as adolescentes – por meio do conhecimento científico – é, também, uma das funções das instituições escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentarmos este texto afirmamos o quanto as discussões de gênero e sexualidades nas escolas se fazem urgentes, pela demanda intensa de assuntos correlacionados a elas, tais como: o Brasil configura como primeiro lugar no mundo de mortes de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT+); do feminicídio, que só aumenta, estando em quinto lugar no mundo, con-

forme apresentamos; a violência sexual que está sendo denunciada; a desigualdade de gênero no trabalho etc.

Em tempos difíceis, de retrocessos, de denúncias de quem atua com as questões de gênero e sexualidades no espaço escola, demonstram o quanto ainda temos que lutar, o quanto querem nos enfraquecer e desmerecer todos os estudos, pesquisas, publicações que fazemos, visando à manutenção das políticas patriarcais e misóginas, que têm a intenção de que (geralmente) homens, brancos, cristãos, heterossexuais (assim afirmam ser), cisgênero, sem deficiências, que sempre contaram a nossa história, nos livros e nas prosas, em que mulheres, pessoas LGBTQ+, com deficiências, negras são invisibilizadas e assim pretendem que continuem.

Trabalhar com as temáticas de gênero e sexualidades no ambiente escolar vem a desmascarar esta realidade de mais de 500 anos em nosso país, pois o silêncio de temas relacionados ao gênero e às sexualidades nas escolas podem intensificar a instauração de um cenário político conservador de não nomeação das violências de gênero e LGBTQ+ que cotidianamente acontecem no cotidiano social e familiares de crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

- Anuário de Segurança Pública. (2019). *Fórum de Brasileiro de Segurança Pública - Edição 2019*. Recuperado de <https://www.cartacapital.com.br/wp-content/uploads/2019/09/Anuario-2019-FINAL-v3.pdf>
- Atlas da Violência. (2018). *Atlas da Violência – 2018*. Rio de Janeiro: Ipea.
- Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005*. Brasília: Ministério da Educação.
- Butler, Judith. (2000). Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: Louro, Guacira Lopes (Coord.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 151-198). Belo Horizonte: Autêntica.

- Britzman, Deborah. (1999). Curiosidade, sexualidade e currículo. *In: Louro, Guacira Lopes (Coord.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 83-112). Belo Horizonte: Autêntica.
- Cesar, Maria Rita de Assis. (2009). Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. *Educ. Rev.* [online]. 35(1), 37-51. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000300004&lng=en&nrm=iso
- Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Frigotto, Gaudêncio. (2017). A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In: Frigotto, Gaudêncio (Coord.). Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* (pp. 17-34). Rio de Janeiro: UERJ/LPP.
- Guimarães, Isaura. (1995). *Educação sexual na escola: mito e realidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- hooks, bell. (2019). Educação democrática. *In: Cássio, Fernando de (Coord.). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e a liberdade de ensinar* (pp. 199-207). São Paulo: Boitempo.
- Ministério dos Direitos Humanos. (2019). *Ministério dos Direitos Humanos – Disque 100*. Brasília: MDH.
- Oliveira, Márcio de; Silva, Fernando Guimarães Oliveira da; Maio, Eliane Rose. (2020). Violência sexual contra crianças e contra adolescentes: a escola como canal de proteção e de denúncia. *Revista Perspectiva*, Florianópolis/SC, 38(4), 01-23.
- Ramos, Marise. (2017). Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. *In: Frigotto, Gaudêncio (Coord.). Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* (pp. 75-86). Rio de Janeiro: UERJ/LPP.



14

Juliana Berg
Carla Luciane Blum Vestena
Sheila Fabiana de Quadros
Cristina Costa-Lobo

WOMEN'S CREATIVITY

DOI: [10.31560/pimentacultura.v2021.565.196-223](https://doi.org/10.31560/pimentacultura.v2021.565.196-223)

INTRODUCTION

Based on recent research, Berg; Vestena (2021) observed a lack of studies that focus on the variables of female creativity or show significant interest in the subject, especially from a complex philosophical perspective.

As such, this study aimed to broaden the field of knowledge of an earlier investigation and search for articles in an attempt at explaining the lack of interest in the topic, given that from the standpoint of the complexity theory, creativity and gender provide important qualitative analysis for discussing evidence in contexts that contribute to expanding women's outlook and their current representativity Berg; Vestena (2021).

According to Firestone (1998), publicly available creativity studies are generally classified by areas that mainly promote artistic works, creative potential, problem resolution, mental disorders etc. Scientific studies focus more on gifted creative-productive individuals, the creative process, creative thinking, quantification of creativity, and behavior, among others.

As an object of research, creativity gained prominence in the 1950s when the American Psychological Association highlighted the topic, but at that time, women did not effectively participate, as subjects or researchers; they only emerged as scientists in the 1970s as scientists, albeit in smaller numbers than men (Firestone, 1998).

The topic of gender arose with the explosion of feminist movements in the 1970s, and in Latin America and Brazil, discussions initiated a decade later, when significant publications appeared on a wide range of theoretical approaches (Firestone, 1998). Saffioti (1976) reported that factors such as female presence in the job market, the increasing struggle for equal rights, and greater political participation were the possible reasons, among others.

Louro (1997, p.15) considers that the history of societies is replete with isolated or collective struggles against the oppression of women and their intellectuality. However, as an organized movement in the West, this resistance began only in the 19th century, when discrimination against women became visible in the suffrage movement to ensure their right to vote.

According to Firestone (1998, p.21), the manner in which objective gender studies approached creativity led to “prejudiced, sexist, racist and excluding philosophical assumptions”.

Thus, the interest in creativity and the expansion of women’s rights broke the paradigm and forged a new path, eliminating the models imposed, creating a range of opportunities, decentralizing historically constructed subjects and allowing new scientific perspectives and theories.

Scott (1995) reported that among the possible gender-based concepts, the first sought to distinguish between men and women.

Gender also underlined the relational aspect of the normative definitions of femininity. Those that were most concerned with the fact that female studies focused on women in a narrow and isolated manner used the term “gender” to introduce a relational notion to our analytical vocabulary (Scott, 1995, p.3).

In the most recent use of the term, the author underscores the fact that

[...] a theory based on the single variable of physical difference is problematic for historians: it supposes a coherent or inherent meaning to the human body – beyond any sociocultural construct – and therefore, the non-historicity of gender in itself (Scott, 1995, p. 10).

Thus, to understand gender, several important parts and subparts should be considered, since “[...] gender is a constitutive element of social relations based on the perceived differences between the sexes, and is a first way of signifying power relations” (Scott, 1995, p.21).

Scott (1995) believes that the following should be considered for such a definition: cultural symbols; normative concepts that interpret the meaning of symbols; destroy the notion of fixity; discover the nature of debate or repression that leads to the appearance of eternal permanence in the binary representation of the genders; and subjective identity. Additionally, there is a need to analyze power relations, relating culture as the basis of initial considerations.

Thus, the concept of gender may establish different forms of understanding, from the most occasional and replete with prejudice, to the scientific, where research is conducted to understand relations in a certain period or social, cultural, political, educational or economic universe.

According to Scott, "Gender is therefore a way of decoding meaning and understanding the complex relationships between different forms of human interaction" (Scott, 1995, p.23).

Within this identity and social perspective, creativity is a form of interaction, since its understanding and process is undergoing a moment of expression and judgement, to then be considered new, and may suffer attempts at oppression by orientation or manipulation, given its disruptive characteristic.

According to Morin (2012, p.107), "the word creativity was banished from scientism, hypostasized by spiritualism, and trivialized by administration" because of its intrinsic ability to renew and manipulate the established order as a way of preventing any possible deviation.

The deviation that Morin (2012) refers to is a kind of break from the current traditional thinking paradigm or alternative route that, through culture, imprints its prescription on the individual. It implements beliefs, ideas, doctrines that become true and evidence that is illusorily sustained and ingrained. Thus, schemes and explanatory models of logic and theories, thoughts and discourses are conceived subjectively and silently.

For human creativity to exist and generate such deviations, individuals willing and committed to the cause in question are needed, in addition to communication in order to evolve in human history, creating ways to break the current paradigm. According to Morin (2012), caution should be exercised because illusory scenarios and false experiences result in an unconscious replication of the traditional phenomenon that does not correspond to reality, enlarging the idea and increasing the “blindness of simplifying thought”.

Moreover, when there is an attempt to eliminate these possible deviations by a thought-related causal factor, linear, unidirectional and procedural causality is admitted. In other words, an efficient cause for the effect observed, leading to conclusions and “laws that make it possible to achieve the objective and produce effects that manipulate the phenomena” in a logical coherence, “homeostasis”, “aimed at maintaining the equilibrium of the discourse by expelling contradiction” (Vasconcellos, 2002, p. 77; Moraes, 2015).

In this respect, this blindness mentioned by Morin (2012) is a trivializing strategy used to facilitate coexisting and adopt adversity as part of intellectual or moral growth. As such, this lack of vision or pure creativity prevents us from understanding phenomena originating in marginalized contexts that have oppressed subjects with no representativity, such as women’s thoughts and creativity.

WOMEN AND CREATIVITY

Among the differences between men and women reported in studies on creativity is that the latter emphasize the “how”- process- and the former the “what” -product- according to Maslow, who considered both perspectives valid. Ealy (1996, p.29) states that women are “fas-

minated by the process”, and “at the end of the creative task, they may lose interest in the result”.

This led to the belief, until the last century, that it was unimaginable that a woman – mother and wife – could be a creative person and solver of contemporary problems, or even that this remains a grandiose or liberating ideal.

In this respect, we disagree with Ealy (1996), since we consider that this perspective, despite being evident in the last century, continues to lead a significant number of women to express creativity limited to social and professional functions “reserved” for them, which oppresses their creative potential.

According to Firestone (1998, p. 22; 29), this suppression of female potential occurred and still occurs since there are those who “[...] think of creativity in terms of a phallogocentric male model, such as the problem-solving paradigm”. Another reason is related to “gender, society and creativity” from the androgynous perspective described in studies from the 1970s. However, current research seeks affirmation in a unique subject, resulting from their experience, personality, beliefs, training etc.

These confirmations and attitudes corroborate what was proven at the 2000 Dakar Framework for Action: “Education for All” when it recognized a gender gap in girls’ education, which reinforced the discrimination against women according to global and fragmented indicators, responsible for misguided gender-related policies and goals (UNESCO, 2001).

In this respect, in many cases, the nonobservance of women in society raises discussion centered on a patriarchal society which, according to Blay (2010, p.475), oppresses women and “[...] reduced or hindered their intellectual, political, artistic activity” for years.

Thus, being creative is an exception in the history of women. This is the case of Khate Schwarz (Blay, 2010); Hellen Keller (De La Torre; Pujol, In De La Torre, 2012); Mariza Corrêa (Moraes, 2018); Nise da Silveira (Oliveira; Nakano, 2014), among many other creative women, some of whom are discussed later.

According to Vieira *et al.* (2019), there is obvious segregation in professions such as engineering, medicine, science, mathematics and technology, and one form of discrimination lies in the perception that “[...] the balance between private and professional life concerns women more”.

They often suffer from feelings of guilt when they decide to join the job market, and results

[...] confirm the trend that women’s schools are aimed at jobs and occupations that meet the needs socially attributed to them, such as finding a balance between professional and family life (Lifestyle); providing job security and stability (Security/Stability); and dedicated to a social cause (Service/Dedication to a Cause). They also confirm that they tend to take fewer risks in the job market, which favors discrimination, low salaries and limited professional status, even in the same professional field (Vieira *et al.*, 2019, p. 585).

Chalá (2018, p.197) analyzed the publicity career, where creativity is essential, and found that in the relation between men and women there is “[...] an apparent parity that emerges at the beginning of the career, declining as the asymmetries in the trajectories of men and women accentuate until vertical segregation occurs”.

Demystifying these considerations, Sayed and Mohamed (2013) analyzed divergent thinking based on the cognitive skills of students in the Test of Creative Thinking-Drawing Production, detecting no discrepant evidence between men and women. According to Morais and Bahia (2008, p. 232), “Everyone has creative potential”.

Thus, it is evident that sociocultural systems exert an influence on the development or manifestation of creativity and that women's creativity is the most fragile part in the relations of this analysis, with "inhibiting factors", such as gender stereotype, overlapping those that promote greater creative expression" (Prado; Alencar; Fleith, 2016).

Creativity requires personality traits such as motivation, self-confidence, emotion etc., and to that end, women exhibit the cognitive resources needed to fully develop their talent. If the rules, behaviors, taboos, etc. that limit creative expression are added to the sociocultural context, female creativity is suppressed and oppressed, but they may still achieve their creative aspirations (Alencar, 1986; Nakano; Castro, 2013; Prado; Alencar; Fleith, 2016).

In this respect, "[...] thinking involves invention and creation" for everyone, but when limited, individuals do not develop their potential, or do so to a lesser extent. In other words, under oppression, disciplinarization, social normalization, authoritarianism and all the forms of power over ideas, creativity is compromised (Morin, 2012).

According to Morin (2005, p.41) subject and object are indissociable, although our way of looking at the world excludes one from the other, "leaving us free only to choose between the metaphysical subject and positivist object".

In the Creativity and Flow Theory developed by Csikszentmihalyi (1990), subject and object are placed in synergy and based on the idea of where creativity resides, the responses of people actively involved in multiple tasks and who claimed to be happier when they thought of something new were analyzed.

The pleasure of discovery reported by the subjects was the basis for the flow concept created by Csikszentmihalyi (1990). Flow involves the following steps: establishing clear goals for each step; responding immediately to each action; feeling that abilities correspond to the ac-

tion possibilities; tuning the mind to what one is doing; focusing, concentrating on what one is doing, that is, excluding distractions; denying fear and failure; being absorbed in what one is doing, turning off and protecting one's ego; divorcing oneself from time; verifying the time and converting into an autotelic product, that is, an end in itself.

According to Miranda and Bahia (2015), Csikszentmihalyi (1990) suggests that flow leads to the transformation of exotelic into autotelic activities, adapting an idea similar to the act of creating in art.

Morin (2012) describes the same pleasure as that reported by Csikszentmihalyi (1990) in a poetic state, which he considered the emotion and affectivity reached from a “certain limit of intensity in participation and excitation, pleasure”.

In this same respect, De La Torre (2005, p. 113) states that:

Creative thinking is a type of mental energy that can increase, inhibit itself, specialize...in the face of human stimuli and eidetic images. Without an adequate instrument to establish harmony, the waves loaded with messages are lost in time. Thus, much of our mental and creative energy is lost for lack of “synthesizing instruments” that convert it into useful ideas to solve problems or improve our professional and human activity.

There is therefore a problem in organizing knowledge when we think of the stimuli, motivations and frustrations of women that need to be reflected on, since, irrespective of the theoretical framework, this problem will always influence and be influenced by cultural and social development and the oppressive relations of gender.

According to Morin (2005, p. 10), all knowledge “operates by selecting significant and rejecting non-significant data”, separating and joining; hierarchizing and centralizing. These logical operations are commanded by “[...] supralogical principles of organizing thinking or paradigms, hidden principles that govern our view of things and the world without being aware of it”.

Thus, when we become aware of the nature and consequences of paradigms, we can develop means of ideological immunization that “[...] mutilate knowledge and disfigure the real” that interferes in female creative expression (Morin, 2005, p. 11).

Morin (2005) proposes a coherent epistemological opening, a theoretical effort where movement is indicated in the subject-object relationship and the object of knowledge in which doubt is a viable strategy to complicate and solve. According to Morais and Bahia (2008), creativity can be stimulated provided that oppressive paradigms do not act upon it.

De La Torre (2005, p.143) and Morin (2012) considered that creativity is something more than thought; it is also feeling, tension and cognition. For many, in addition to promoting geniuses who drive progress, “[...] creativity, as well as friendship and love, when not fertilized and cultivated, ultimately disappear” along with their possibilities of making us better and happier.

Among the emotional frustrations and demonstrations of possible unhappiness are “[...] apathy, insecurity, the fear of appearing ridiculous, fear of failure, feelings of inferiority”, as well as self-deception. In this case, apathy translates into disbelief, expressed in behavior that destroys an idea; fear of ridicule leads to an aborted idea and the others to devaluing the idea (Alencar, 2009, p. 53).

Creativity is therefore lost when sexism, heteronormativity and chauvinism interfere with it. An example is the study conducted by Berg and Vestena (2013), reporting the lack of expressiveness and conformity found in Maroon¹⁷ girls in a community in Parana state, where school-age girls stopped attending class or academic activities because of oppression from white children and Maroon boys.

¹⁷ descendants of Africans in the Americas who formed settlements away from slavery.

METHODOLOGY

This is a qualitative, epistemological theoretical study in which we investigated research on female creativity in the last ten years, in an attempt at understanding and integrating evidence and findings aimed at conceiving new scientific knowledge in a wide range of areas.

To that end, we started from the hypotheses that since society has historically been traditional, heteronormative and patriarchal, there has been a silent oppression of women's right to express ideas and their creativity; this oppression continues today in creativity studies that still search for a binary comparison between men and women; there is a social debt owed to women in terms of the right to express and value their creativity.

To that end, a systematic review was conducted of articles published in the SciELO, b-on and Teses Capes databases. Qualitative analysis was carried out to interpret and interrelate topics and present proposals; reconsider the assumption of the complexity theory (Morin, 2012); and finally, describe the reality observed (Creswell, 2014, pp.154-155).

The search strings used were "female creativity" and "women's creativity". The presence of strings in the titles and abstracts of articles published in the last ten years (2010-2019) were initially analyzed. Only peer-reviewed articles in different fields and languages were accepted.

Given that a set of rigorous scientific procedures and techniques were applied to achieve better results, an attempt was made to minimize errors and reduce researcher bias, since the systematic review itself provides high-quality scientific evidence (Cochrane, 1972; Clarke; Oxman, 2000).

The following literature definition of a systematic review was used here: "[...] the process of collecting, knowing, understanding, analyzing,

synthesizing and assessing a set of scientific articles in order to create the state of the art in a particular research topic”, followed by recreating the understanding of the phenomenon of creativity (Levy; Ellis, 2006).

The protocol adopted consisted of three phases. The first, review planning, involves three steps: identifying the need for the review, preparing a proposal for the systematic review and developing a review project. In the second phase, conducting the review, there are five steps: identifying literature articles, selecting studies, assessing study quality, extracting data and monitoring the progress and synthesis of the data. In the third phase, the results and conclusion are presented (Clarke; Oxman, 2000).

DISCUSSION AND RESULTS

A total of sixty studies were found: nineteen in the the SciELO, forty-one in the b-on and one in the Teses Capes database were found.

Once the filters were applied, only thirteen studies were eligible, since the others were repeated, did not contain information on women's or female creativity or corresponded to an earlier period.

The eligible articles included one on pedagogy; four on the arts; two on nursing; three on administration and three on psychology.

Analysis focuses on women's creativity. We did not present articles by field of knowledge or order of publication, but rather randomly along lines of thought, creating an occasional and complementary framework of theoretical dialogue.

Knesebeck (2018) describes the life and work of 20th century German artist Käthe Kollwitz, who defended the idea that job and family could coexist in the daily life of women, as demonstrated in her art, even

at different times, occasions and contexts. Her entire family life and the fact of being a woman permeate her collection of work.

Kollwitz lived in Berlin, where she portrayed the problem of being a woman, mother and worker, under naturalist and later impressionist inspiration. She was one of the very few women invited to the Berlin Modern Art Exhibition (Knesebeck, 2018).

Immediately after the death of one of her children in the First World War she became a pacifist and published her first series of woodcuts created in 1921/22 entitled “Krieg” (War). The Nationalists-Socialists banned her art in what was called Prussia at the time, but she was later recognized in the United States and revived after the Third Reich, becoming the “symbolic figure of good German conscience”.

Kollwitz's creativity, as described by Knesebeck (2018), is characterized by resistance and silent criticism expressed in art. The expression of female creativity can only be recognized and judged after extremely authoritarian and heteronormative regimes have fallen. Kollwitz realized she was privileged when compared to working mothers and was inspired by them to express their deepest sufferings as women, mothers and wives.

The same female sensitivity of resistance appears in the article by Garcés (2015), who discusses subjectivities in the stress of modern society from the standpoint of creativity and its ability to generate transformation, using social movements that promote cultural changes under inclusive and exclusive conditions.

According to Garcés (2015, p.148), these movements not only question, but provoke and incite new social demands, such as that of “[...] social movements that oppose the trend to reject the subject, predominant in totalitarian societies”, present in manifestations conceived as “the crossed legs or sex strike”.

These movements see the woman's body as a "political place" and underscore the need for "new lines of study" such as cultural, political, gender, new exclusions, forms of resistance, and new citizenships, among others (Garcés, 2015).

Garcés (2015) demonstrates how societies conceived the body hegemonically, as part of a collective identity transcending the female-male dichotomy and the radical positions of classic feminism.

Thus, the women's movement represents the "[...] triggering of modernity, which promises power, freedom, equality, rights and development at the same time as it threatens, corrupts, disunites and disintegrates" (Garcés, 2015, p.161).

Prado, Fleith and Gonçalves (2011, p. 135) discussed these adventures of power experienced by women in "the factors that facilitate or hinder superior female performance"; however, the cognitivist perspective is added to this framework.

Aspects of female talent are discussed based on earlier articles. To that end, human talent is considered "a complex phenomenon that changes as the individual develops" according to systemic authors who work directly with superior intellectual and creative potential, or gifted, talented women (Prado; Fleith; Gonçalves, 2011).

The authors consider that talented women face difficulties in the form of social and cultural forces; gender stereotypes that perpetuate expected female roles, primarily in male-dominated areas; conflicts between family and work; sharing domestic chores etc. (Prado; Fleith; Gonçalves, 2011).

They suggest there is an absence of studies that attempt to understand successful strategies to overcome these difficulties, and in order to do so, not only talent, but also personality and environmental traits must be determined to develop potential (Prado; Fleith; Gonçalves, 2011).

The same authors investigated talent promoters and inhibitors in women from the gender concept adopted by Scott (1995), and found that the context is the primary influencing factor, citing the phenomenon known as the glass ceiling, which refers to the non-explicit difficulties in women's professional trajectory, such as stereotypes and the representation of motherhood (Prado; Fleith; Gonçalves, 2011).

Prado, Fleith and Gonçalves (2011) consider that perfectionism, one of the main traits of a talented personality, compromises women's creativity, since, in the face of these challenges and tasks, women are frustrated when they do not perform their roles well, expressing this frustration as:

[...] in the queen bee syndrome, a theory developed by Staines, Tavis and Jayaratne (1974), women believe that they must be as productive as their spouse in the professional setting, expertly carry out both family and conjugal duties, in addition to maintaining their femininity and good physical conditioning (p. 141).

Another obstacle is the fear of success syndrome, the fear of being “[...] rejected or considered masculine if they display intelligence and competence in the area in which they operate”, which suppresses talent. The impostor syndrome is another barrier that leads women to “[...] internalize their accomplishments or production, attributing them to external factors such as luck or the help of others, and considering that their creative contribution is not what it appears to be” (Prado; Fleith; Gonçalves, 2011, p.141).

In 2016, Prado, Fleith and Alencar resurrected the cognitivist discussion about gender differences in creativity, once again by analyzing Brazilian studies. At that time, however, other factors were considered, such as those that led to the discovery that research on creativity was not influenced by gender in individual creative skills. They also found that men surpassed women in cognitive skills, while the emotional and motivational dimension of creativity are greater in women.

They explain these findings by the sociocultural impact and underscore that “[...] even if individuals have all the internal resources needed to think creatively, with no support from the environment, their potential to create will unlikely express itself” (Alencar, 2007, p.48; Prado; Fleith; Alencar, 2016).

Broadening the scope of women in important positions, the cognitivist study by Mundim and Wechsler (2015, p.797) investigated creative excellence in terms of “[...] the styles of thinking and creating, determining the differences in environmental and psychological factors that influence Brazilian women in different areas”.

This led to the concept of human excellence or superior performance in creative individuals. In this context, factors that influence female creativity such as family and social barriers were investigated, in addition to the female behaviors of submission and dependence on family (Mundim; Wechsler, 2015).

According to Wechsler and Guerreiro (1986), creative Brazilian women experience conflict in identifying with their mothers, and even though potentially creative children exhibit independent thinking, autonomy and original and spontaneous behavior, the family has a significant impact on this development (Mundim; Wechsler, 2015).

Thus, the authors applied the Thinking and Creating Styles Scale, Interview Guide, Creative Production Analysis Guide and the Mann-Whitney test to compare creative and uncreative women, demonstrating that knowing the factors that hinder or promote the creativity of these subjects helps achieve the excellence desired. Thus, a strategy can be developed to benefit women, providing adequate stimuli to equalize this efficiency (Mundim; Wechsler, 2015).

In this respect, Mundim and Wechsler (2015) demonstrate how the social environment has made women believe in their shortcomings,

incompetence, inability, inefficiency, limitations etc., by oppressing and subjugating their skills and abilities.

The same topic was investigated by Rocha et al. (2014), who studied female executives and their perceived success. To that end, the authors used Costa's (2010) Career Success Perception Scale, which analyzes both the subjective: Competence, Contribution, Cooperation, Creativity, Development, Employability, Identity and Values; and objective dimensions: Hierarchy/Promotion and Remuneration. The study revealed that women executives value the balance between the professional and the personal over material gains.

These tools showed that 69.4% (165 women) valued being recognized for their creativity in the exercise of their professional activities, but 9.2% (22 women) did not. The remaining respondents (21.4% = 51 women) gave no opinion. This assessment is based on external judgment, that is, the perceived opinion of their superiors or team about their work (Rocha et al., 2014).

The study contains the following sentence at the end of the Abstract:

It can be considered that the perceived career success of women executives is characterized by the predominance of subjective factors, indicating greater feminization in the current Brazilian job market (Rocha et al., 2014, p.48).

For the term "our emphasis", the meaning used cannot be understood, since it was unclear how the word feminization was applied to the job market, which may to a certain extent create mistaken interpretations.

Montes and Roca (2016) studied the creative leadership of female advertising directors in Spain, especially their presence in creative departments. The six professionals analyzed were considered effective, creative, transformational and democratic leaders. The article does not

explain the origin of the need for transformational leadership, but rather identifies it as a difference associated with a woman's profile.

The text also reveals that women account for half the advertising industry, unlike other countries, where the scarcity of these professionals mirrors the lack of thought diversity (Montes; Roca, 2016).

Fernandes and Rodrigues (2013) referenced the biography of the nurse and professor Nídia Salgueiro in their portrayal of a talented woman with no time for boredom, entrepreneurial, creative and wise in the nursing field, resulting in both she and her students developing multifaceted and humble personas.

Described as courteous and respectful, Professor Nídia Salgueiro was humanistic in the way she treated and demanded treatment for her patients. A woman with a wide range of skills, she was an expert in Reiki and massage, among others, which made her famous for her healing hands. As a teacher, she imparted knowledge to all and her energy was contagious, promoting the development of abilities in her students (Fernandes; Rodrigues, 2013).

In this respect, she personified the transformational leadership reported above by Montes and Roca (2016) in her work environment, nursing and education. Her creativity was expressed when she devised solutions for everyday conflicts and diverse patients (Fernandes; Rodrigues, 2013).

Freitas, Lima Junior and Marins (2015) are also involved in the field of education. However, they analyzed literature studies and used an intercultural approach in the basic education network, focusing on two cross-sectional topics: diversity/ethno-racial difference and gender relations with questions related to femininity and women in fairy tales and "stories of princesses".

The discourses contained clashes between female emancipation, the imaginary "man of the house" and the modest, sociocultural

role of women in contemporary society. The article also reveals the role and importance of education in the development of creativity and creative practices that demystify socially imposed heteronormativity in the day-to-day of human relations, as well as deconstructing stereotypes, promoting creative and critical thinking through the arts and esthetics (Freitas; Lima Junior; Marins, 2015).

Neto, Siqueira and Binotto (2011) researched the traits of managers in the salt production industry and compared them with the female management profile proposed by Miner (1998). These professionals are in line with the profile under study, assuming the characteristics of interdependence, compassion, empathy, emotional frankness, creativity, democracy and satisfaction with the management position they hold (Neto; Siqueira; Binotto, 2011).

Creativity has not been widely discussed from a woman's perspective. Another worrisome question is that although the article refers to the female management profile proposed by Miner (1998), assessment always appears with masculinized traits, and the profiles investigated are described as "The Realizer"; "The Supersalesman"; "The Authentic Manager"; and "The Idea Generator" (Neto; Siqueira; Binotto, 2011).

Since it is a scientific investigation, it is suggested that when scales and standards are used, they be adapted to the subject being investigated such that assessment does not seem to be a dichotomous way to reinforce gender differences, portraying a possible image of incredulity to the potential of this or that group or community, leading to mistaken interpretations of the competences and abilities inherent, in this case, to women.

Miner (1998) also does not appear in the references, which precluded a deeper investigation of the aforementioned question (Neto; Siqueira; Binotto, 2011).

Scherazade's insight and intelligence appears in the study of the novel *Voices of the Desert* (2004) by Nélide Piñon, a parodic review of *One Thousand and One Nights*, where Gomes (2016, p.278) analyzed the transgressive narrative that explores the irreverence and creativity in Scherazade's struggle for freedom against the current patriarchal violence.

Gomes (2016) discusses Nélide Piñon's problematization about women and artists, "[...] making room for marginalized and excluded individuals, who insert themselves irreverently into the traditional patriarchal spaces".

According to Gomes (2016, p.288), the model adopted by the author is adapted to the feminist viewpoint "[...], which deconstructs the misogynous patriarchal universe inherent to Arab narratives" and opens debate on femicide.

Considered a parodic review using a post-modern technique, Gomes (2016) selects some of the characteristics of the narrative, according to Umberto Eco (2003) and Eduardo Coutinho (2005), and discusses her work and that of others such as Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles, Lya Luft and Marina Colasanti, creative and artistic women writers.

According to Gomes (2016, p.288), Nélide Piñon is open to creativity and as such "[...] broadens the spaces that intersect past and present works, reinforcing the extent to which intertextuality is an enriching process". Her critical metanarrative serves the new perspective, highlighting feminists who struggle against gender oppression, dynamizing earlier work, detemporalizing it and including it in the present.

The novel entitled "Landscape with woman and sea in the background" (*Paisagem com mulher e mar ao fundo*) by Teolinda Gersão is another example of the art and creativity of women, based on which Ornelas (2014) portrays Portuguese political, social and cultural life during the fascist regime of Oliveira Salazar, serving as an ideological apparatus to the imperialist/colonialist rhetoric of Portugal.

The following excerpt is highlighted:

[...] the construction of power; resisting and challenging the power of the regime; the production of the iconography and fascist rhetoric; the asymmetry of social relations and gender; configuration of the body; language as a mechanism of control, repression, silencing and even the total annihilation of the individual; illustration of the fascist hegemonic, patriarchal and hyper-masculine power; the relation between the nation, the sea and the national identity; and finally, the April 25 revolution (Ornelas, 2014, p.478).

Teolinda Gersão uses the binary opposition between the “male” sea and “mother” earth as a backdrop that underlies the structure of the novel. Ornelas (2014, p.486) points out that in the discourse adopted, nearly at the end, there is submission to the sea, Salazar’s kingdom where the people are suffocated and no one escapes his surveillance and tyranny. The sea becomes the kingdom of the drowned, who, so conditioned “[...] by the fascist/imperialist rhetoric that converts them into accomplices of their own victimization”, are saved by a group of women and two men who are still aware of the manipulation present (Ornelas, 2014).

At the end, Salazar falls and Hortense, one of the women, turns her back to the sea and finds solid ground, a symbolic place representing life rather than death and whose vision and imagination gives rise to the title of the story. Thus, the kingdom of the sea ends and the kingdom of the earth thrives as a symbol of life and creativity (Ornelas, 2014).

The subjective violence of gender in the backdrop of the aforementioned text is exposed and contextualized in family relationships by Rodrigues *et al.* (2016), who addressed the question of creativity, among other factors, from a public health standpoint.

Rodrigues *et al.* (2016) represents this context socially, based on the Theory of Social Representations, investigating nineteen family members of vulnerable women subjected to violence. The interviewees

consider violence a crime that causes pain in families due to its characteristic of domestic cloistering, favoring silence and the absence of alternatives, even when family members try to minimize the aggression.

The text also describes the commitment to the psychosocial and behavioral development of sons and daughters, who became victims of drugs, prostitution and pregnancy in adolescence. Creativity manifests itself in silence and disorientation, conformity and demotivation in both women and their families, since violence silences all forms of expression, stifling the motivation needed to develop creativity.

In the group of texts analyzed, the social, economic and hegemonic cultural environment, with heteronormative and chauvinistic characteristics under the paradigm of traditional thinking, has a direct influence on the cognitive, social, family and professional development of women, changing the possibilities in order to suppress or expand the female creativity potential.

This influence weakened the creativity of the vast majority of women, primarily those who were socially vulnerable, thereby reducing their chances of creating trajectories able to provoke changes in their lives, as reported by Morin (2012).

Limited in their material and non-material resources, when these women were victims of violence they aggravated this situation by transmitting to their children and members of their family the oppression they felt, thereby generating a perverse, difficult-to-break cycle.

However, some women discussed here found niches for their artistic expression. Most enjoyed social, economic or educational privileges and expanded their creativity and cognitive development, becoming critics of the difficulties faced by their gender.

However, despite such privileges, these women needed psychic and intellectual resilience since they also faced violent opposition to

their ideas from the heteronormative and patriarchal thinking of the traditional paradigm, running the risk of the blindness described by Morin (2012). We were unable to confirm that all talented and creative women identify with the feminist cause, suggesting the need for future studies.

Evidence indicates that the arts and education provide safer ways to express ideas, capable of transmitting subliminal messages to develop the senses and sensitivities for esthetics, in addition to mobilizing other women to resist. The arts are also a vehicle for portraying the history and documenting the female experience over the years.

Additionally, women in stereotypical occupations, considered by their group as male-dominated, are still assessed according to the male standards of efficiency in order to maintain the heteronormative productivity imposed, which is deemed to exhibit quality or to be a reference. Thus, creative contributions that could arise from innovative solutions, adopted from different perspectives, such as those put forth by women in their characteristics and ways of thinking and acting, are ignored.

CONCLUSIONS

The evidence corroborates the findings of other scientists that in today's traditional, heteronormative and patriarchal society, there is silent oppression of women's right to express their own ideas and creativity. We reiterate that this oppression, when perpetuated by research that makes dichotomous binary comparisons between men and women, reinforces stereotypes.

It was concluded that creative women have been exhibiting a phenomenon opposite to that of submission, creating alternative life trajectories that prompt them to seek other occupations hitherto belonging exclusively to men in pursuit of innovative entrepreneurial solutions

to transmit knowledge, lead and serve humanity, which has mobilized them to acknowledge the difficulties faced and the emergence of movements that promote their rights.

However, given the existing traditional paradigm of thinking, it is still too early to assert that these ascending movements that represent women and struggle for their rights will achieve gender equity in the future. This is because even creative women from different fields of knowledge who enjoy certain privileges find that the abilities, talents and creativity they express in their family, professional and social life continue to be subjugated. As such, there is a systemic and systematic attempt to oppress women and their self-affirmation.

There is unquestionably a historic social debt owed to women in terms of the right to expression and recognition of their creativity, talent and abilities. Thus, in the development of creativity, this patriarchal and traditional thinking can be changed, education and the arts being the most viable fields of knowledge to establish this complex thinking, discuss historical scientific evidence, sensitize people to the present and eliminate the debt owed to these individuals.

REFERENCES

- Alencar, E. S. (1986). *Psicologia da Criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Alencar, E. S. (2009). *Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula*. Petrópolis: Vozes.
- Almeida Neto, F. S.; Siqueira, E. S.; Binotto, E. (2011). Empreendedorismo Feminino: O Caso Do Setor Salineiro – Mossoró/RN. *Revista de Administração da UNIMEP* v.9, n.2. Disponível em: <<http://www.raunimep.com.br/ojs/index.php/regen/article/view/296/469>> Acesso em fev. 2020.
- Bahia, S. (2008). Promoção do Ethos Criativos. In: Moraes M. F.; Bahia, S. *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção*. Braga: Psiquilibrios.

- Bahia, S.; Nogueira S. I. (2015). Entre a teoria e a prática da criatividade. *In:* Miranda G. L.; Bahia S. *Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Berg, Juliana; Vestena, Carla Luciane Blum. (2021). *Moralidade em Meninas Quilombolas: Invernada Paiol de Telha*. Rio de Janeiro: Pimenta Cultural.
- Blay, E. A. (2010). Mulheres cientistas: aspectos da vida e obra de Khäte Schwarvida. *Estudos Feministas*. Florianópolis, n.18(2): 352. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-026X2010000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em jan. 2020.
- Chala, P. (2018). Capital de género y segregación vertical: efectos en la trayectoria creativa publicitaria. *Cuad.inf.*, Santiago, n.42, 197-215. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-367X2018000100197&lng=es&nrm=iso>. Acesso em mar. 2020.
- Clarke, M.; Oxman, A. (2000). *Cochrane reviewers' handbook*. Update Software.
- Cochrane, A. (1972). *Effectiveness and efficiency: random reflections on health services*. London: Nuffield Provincial Hospitals Trust.
- Costa, L. V. (2010). *A relação entre a percepção de sucesso na carreira e o comprometimento organizacional: um estudo entre professores de universidades privadas selecionadas da grande São Paulo*. Tese de Doutorado em Administração Não Publicada. Universidade de São Paulo. <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-24022011-202406/publico/Tese_Costa_2010_2011.pdf>
- Coutinho, E. F. (2005). Revisitando o pós-moderno. *In:* GUINSBURG; J.; BARBOSA, A. M. *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva.
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Porto Alegre: Penso.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial.
- De La Torre, S.; Pujol M. A. (2012). Helen Keller (1880 – 1968) *In:* De La Torre, S. *A Adversidade Esconde um Tesouro: uma outra maneira de enxergar a adversidade e a crise*. São Paulo: Madras.
- De La Torre, S. (2005). *Dialogando com a Criatividade: da identificação à criatividade paradoxal*. São Paulo: Madras.

- Ealy, C. D. (1996). *Criatividade Feminina: um guia para reconhecer e usar o seu potencial*. Rio de Janeiro: Campus.
- Eco, U. (2003). Ironia intertextual e níveis de leitura. In: ECO, Umberto. *Sobre literatura*. Rio de Janeiro: Record.
- Fernandes, I. M. R.; Rodrigues, M. A. (2013). Uma vida, uma construção de todas as experiências na família, na sociedade e no trabalho Biografia da Senhora Enfermeira Professora Nídia Salgueiro. *Revista de Enfermagem Referência*. n.10, 179-199. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-02832013000200021> Acesso em: fev. 2020.
- Firestone, L. A. (1998). *O Despertar de Minerva: Um estudo sobre a criatividade das mulheres*. Rio de Janeiro: Record.
- Garcés, C. M. J. (2015). Movimiento social de “piernas cruzadas”, práctica neosubjetiva y comprensión del cuerpo como lugar de lo político. *Rev. colomb. soc.*, Bogotá, v.38, n.1, 145-163, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-159X2015000100008&Ing=en&nrm=iso>. Acesso em mar. 2020.
- Gomes, C. M. (2016). Intertextos e mediações culturais em Nélide Piñon. *Scripta*, n.20(39), 277-290, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2016v20n39p277>> Acesso em fev. 2020.
- Knesebeck, A. V. D. (2018). Käthe Kollwitz: (1867-1945). *Faces de Eva. Estudos sobre a Mulher*, Lisboa, n.40, 21-40. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-68852018000200004&Ing=pt&nrm=iso>. Acesso em mar. 2020.
- Levy, Y.; Ellis, T. J. (2006). A systems approach to conduct an effective literature review in support of information systems research. *International Journal of an Emerging Transdiscipline*, n.9(1), 181-212, 2006. Disponível em: <<http://inform.nu/Articles/Vol9/V9p181-212Levy99.pdf>> Acesso em mar. 2019.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes. Disponível em: <<https://www.ufpb.br/escolasplurais/contents/noticias/e-books/secao-1-10-32-de-de-finibus-bonorum-et-malorum-escrita-por-cicero-em-45-ac>> Acesso em: fev. 2020.
- Montes, C.; Roca, D. (2016). El liderazgo femenino em la creatividad publicitaria. *Cuad.inf.*, Santiago, n.39, 113-131. Disponível em <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pi-

d=S0719-367X2016000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em mar. 2020.

Moraes, M. C. (2015). *Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos*. Campinas: Papius.

Moraes, M. L. Q. (2018). Os feminismos de Mariza Corrêa. *Cadernos Pagu*, (54). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n54/1809-4449-cpa-18094449201800540005.pdf>> Acesso em fev. 2020

Morin, E. (2005). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Sulina.

Morin, E. (2012). *O Método 5: A humanidade da Humanidade e a identidade humana*. Porto Alegre: Sulina.

Mundim, M. C. B.; Wechsler, S. M. (2015). Excelência criativa em mulheres brasileiras. *Estud. pesqui. psicol.*, Rio de Janeiro, v.15, n.3, 797-813, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812015000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em mar. 2020.

Nakano, T. C.; Castro, L. R. (2013). Relação entre criatividade e traços temperamentais em estudantes do ensino fundamental. *Psico-USF, Bragança Paulista*, v.18, n.2, 249-262. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psuf/v18n2/v18n2a09.pdf>> Acesso em fev. 2020.

Oliveira, M. A.; Nakano T. C. (2014). Criatividade e resiliência na vida de Nise da Silveira. *Estudos & Pesquisas em Psicologia*, v.14, n.2. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/12650/9824>> Acesso em fev. 2020.

Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura. (2001). **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília. Disponível em <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>> Acesso em mar. 2020.

Ornelas, J. N. (2014). A intersecção entre o imaginário do fascismo, do império e da política colonial em Paisagem com mulher e mar ao fundo de Teolinda Gersão. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.49, n.4, 477-486. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/19438/12395>> Acesso em fev. 2020.

Prado, R. M., Alencar, E. M. L. S.; Fleith, D. S. (2016). Diferenças de gênero em criatividade: análise das pesquisas brasileiras. *Bol. psicol*, São Paulo, v.66, n.144, 113-124. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432016000100010-&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em mar. 2020.

- Prado, R. M.; Fleith, D. S.; Goncalves, F. C. (2011). O desenvolvimento do talento em uma perspectiva feminina. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v.31, n.1, 134-145. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em mar. 2020.
- Rocha, J. B.; Kubo, E. K. M.; Leite, N. R. P.; Farina, M. C.; Oliva, E. C. (2014). Percepção de sucesso na carreira da mulher executiva brasileira. *Revista de Administração da Unimep*, v.12, n.3, 47-72. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/33878/percepcao-de-sucesso-na-carreira-da-mulher-executiva-brasileira/i/pt-br>> Acesso em jan. 2020.
- Rodrigues, V. P.; Rodrigues, A. D.; Lira, M. O. S. C.; Couto, T. M.; Diniz, N. M. F. (2016). Relações Familiares no Contexto da Violência de Gênero. *Texto Contexto Enferm*, n.25(3): e2530015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v25n3/pt_0104-0707-tce-25-03-2530015.pdf> Acesso em fev. 2020.
- Saffioti, H. (1976). *A mulher na Sociedade de Classes, mito e realidade*. Curitiba: Vozes.
- Sayed, E. M.; Mohamed, A. H. (2013). Gender Differences in Divergent Thinking: Use of the Test of Creative Thinking-Drawing Production on an Egyptian Sample. *Creativity Research Journal*, n.25 (2), 222-227. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10400419.2013.783760>> Acesso em fev. 2020.
- Scott, J. W. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, 71-99. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>> Acesso em jan. 2020.
- Vasconcellos, M. J. E. (2002). *Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas, SP: Papiros.
- Vieira, A.; Monteiro, P. F. R.; Carrieri, A. P.; Guerra, V. A.; Brant, L. C. (2019). Um estudo das relações entre gênero e âncoras de carreira. *Cad. EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v.17, n.3, 577-589. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/72911>>. Acesso em: mar. 2020.



15

Luane Aparecida do Amaral

Evelin Ribeiro da Cruz

Carla Luciane Blum Vestena

Gabriel Blum Vestena

THE INTERACTION BETWEEN NUTRITION AND AUTISTIC SPECTRUM DISORDER

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.565.224-234](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.565.224-234)

The Autistic Spectrum Disorder (ASD) condition is marked by deficits on the communication development, social interaction and speech and nonverbal communication, and restricted/repetitive behaviours (American Psychiatric Association, 2013).

The etiology of ASD is not well elucidated so there is no agreement of what the cause could be. Believe that the epigenetic, neurobiological, genetic, neurological and hormonal factors are in the base of this complex condition (Kana *et al.*, 2014).

Between the possible determinants for the ASD there is a higher risk of appearing due to prenatal and perinatal environmental exposures, by other means, maternal metabolic rate, diet, diabetes, stress, medications and lifestyle can influence the appearance of this neuropsychiatric disorder (Ma *et al.*, 2017; Morgese & Trabace, 2016; Mou *et al.*, 2018).

In the childhood, reaching an adequate nutritional intake represents a considerable challenge for children with ASD, due to gastrointestinal symptoms, food allergies, metabolic abnormalities or problematic eating behaviours. About 90% of children with ASD have some type of issue related to food (Sharp *et al.*, 2013)

Children with ASD are more prone to show food related allergies, the parents report include allergies related to milk/dairy, nuts and fruits (Iovene *et al.*, 2017).

Besides that, during the childhood children with ASD have sensory processing difficulties that could be related with food selectivity, food neophobia and being a picky eater prevalent between children with ASD (Chistol *et al.*, 2018). The restrict food standards bring diets with less variety with little fruits and vegetables, which can lead to significant nutritional problems, metabolic imbalances and digestive problems (Ranjan & Nasser, 2015; Sharp *et al.*, 2013; Zimmer *et al.*, 2012).

Thus, a variety of nutritional and dietetics aspects interfere in the health of children with ASD. The next sessions have nutritional intervention strategies that could result in a relief from the symptoms associated with ASD.

MATERNAL DIET DURING PREGNANCY AND RISK OF ASD

There are a diversity of studies approaching the nutrition and feeding of autistic children, however, when speaking about maternal feeding there are little researches (Lyll *et al.*, 2014; Sullivan *et al.*, 2014). The maternal feeding is a fundamental key role in the fetus cerebral development and nutritional privation during this phase is strong associated with the increase risk of schizophrenia, neural tube defects among other neuropathologies (Mou *et al.*, 2018; Susser *et al.*, 1996).

It is common to happen nutritional deficiencies during the pregnancy because of the increase of the metabolic demand in consequence of the fetus growing and maternal tissues (Picciano, 2003), those deficiencies can influence the brain development in terms of structure and function (Brown & Susser, 1997; Czeizel & Dudás, 1992). Therefore, there is a strong relationship between the maternal nutrition and the risk of developing ASD as a children (Schmidt *et al.*, 2011).

Schmidt *et al.* (2012) conducted a population-based case-control study and observed that the consumption of prenatal vitamin supplements near the time of conception it was associated with a reduction of about 40% in the risk of ASD. This result demonstrates that there are modifiable factors that can reduce the risk of ASD, thus, several nutrients have been studied as a form of supplementation and adequate nutrient support, improving maternal nutrition and decreasing risks of deficiencies in the offspring.

Within the ASD related nutrients there is the levels gestational folic acid. The ingestion of periconceptional folic acid have been reducing the risk of defects in the neural tube, hyperactivity and severe language delay, as well as improving attention, verbal and executive function and social competence (Julvez *et al.*, 2009; Roth *et al.*, 2011; Roza *et al.*, 2010; Schlotz *et al.*, 2010).

The phase where the folic acid is more important is the implantation of the ovule (Schlotz *et al.*, 2010), without folate, methylation capacity may be impaired (James *et al.*, 2010) and altered DNA methylation have been implicated in the etiology of ASD (Schanen, 2006).

Furthermore, the maternal ingestion of vitamins, omega 3 and vitamin D, found in fishes and / or supplements appear to improve the fetus development, but it is necessary to choose fishes with low mercury quantities, because this is harmful for the development of the fetus brain.

FOOD SELECTIVITY OF CHILDREN WITH ASD

The food selectivity is a common problem within children with ASD and has an adverse impact on nutrient adequacy and family meals (Cermak *et al.*, 2010). Usually, food selectivity is based on the colour, shape, texture or temperature of the food. A strong preference for starches, snacks and processed foods is more common in children with ASD. This preference for more caloric foods can lead to excessive weight gain, and research suggests higher rates of obesity in children with ASD than in unaffected children (Berry *et al.*, 2015).

On the other hand, parents report that refusal to eat and the difficulty in introducing new foods are common problems and expressed concern about eating little or no fruit or vegetables. Because of feeding difficulties, parents are concerned about their children's nutritional status

and often use nutritional supplements to compensate for inadequate intake. The supplements most used among the ASD population are multi-vitamin and mineral supplements, however, most of these supplements do not provide adequate amounts of the most typically deficient micronutrients in children with ASD (eg, choline, potassium) (Perrin *et al.*, 2012).

Some studies have suggested that selectivity is related to dysfunction in sensory processing, specifically sensory processing (Cermak *et al.*, 2010; Zobel-Lachiusa *et al.*, 2015).

Chistol *et al.*, (2018) studied the oral sensitivity of children with ASD and observed that children with ASD have atypical sensory characteristics compared to children without ASD. Among children with ASD, those with atypical oral sensory sensitivity refused more food and ate less vegetables compared to those with typical oral sensory sensitivity. In addition, atypical oral sensory hypersensitivity, a measure of sensory hypersensitivity to sensory information on taste and smell, has been associated with higher rates of food refusal, a more restricted food repertoire and consumption of less exclusive fruits and vegetables.

Thus, this form of early identification of sensitivity allows interventions avoiding problematic behaviors associated with food and meals. It is worth mentioning that the monitoring of a multidisciplinary team, including speech therapists, occupational therapists and nutritionists, can help schools and parents to improve sensory experiences related to food and increase the adequacy and variety of the diet (Cermak *et al.*, 2010; Zobel- Lachiusa *et al.*, 2015).

Among the strategies to improve the feeding of these children in relation to food selectivity are the change in the texture and consistency of food for sensory characteristics more pleasing to their taste and the use of a sensory integration approach to decrease sensory sensitivity, individually (Chistol *et al.*, 2018).

GASTROINTESTINAL PROBLEMS WITHIN CHILDREN WITH ASD

In addition to high sensory sensitivity, children with ASD may have several comorbidities such as gastrointestinal problems, especially chronic constipation, diarrhea, abdominal pain and gastrointestinal inflammation (Buie *et al.*, 2010; Saad *et al.*, 2015). Gastrointestinal problems have been linked to rigid-compulsive behaviour and more episodes of anger, aggressive behaviour and sleep disorders. Thus, there is a need for tools that can prevent the appearance of gastrointestinal symptoms allowing a better quality of life for these children (Srikantha & Hasan Mohajeri, 2019).

The gastrointestinal problems reported in individuals with ASD appear to be due to deficiencies in digestive enzymes, food sensitivities, and possibly due to low levels of omega-3 fatty acids in the diet, which in turn can result in an abnormal intestinal microbiota (Kang *et al.*, 2017).

Regarding digestive enzyme deficiencies, Horvath & Perman (2002) found in their study that 49% of children with ASD analysed had at least one deficient enzyme activity and 20% had deficiencies in two or more disaccharidase enzymes. Lactase and maltase deficiencies were the most frequent, followed by low sucrase, palatinase and glucoamylase activity. All children with low enzyme activity softened stools and / or gases. Therefore, it is necessary to identify this digestive problem so that a necessary intervention can be made. For treatment, one strategy is enzyme therapy that has been carried out, gastrointestinal signs and symptoms (Brudnak *et al.*, 2002).

Food sensitivity can also be involved in the appearance of gastrointestinal symptoms, children with ASD have abnormal immune responses to certain foods, especially gluten (in wheat, rye, barley, oats) and casein (in dairy products) and sometimes soy, this can be related to increased intestinal permeability (De Magistris *et al.*, 2013; Iovene *et al.*, 2017).

When this sensitivity is identified, it is necessary to remove all foods containing gluten and casein. This withdrawal has been linked to an improvement in social isolation, eye contact, mutism, learning skills, hyperactivity, stereotypic activity and panic attacks in children with ASD (Cade *et al.*, 2000).

In summary, the literature shows that children with ASD often have deficiencies in lactase and other digestive enzymes, tend to have food sensitivity, especially to gluten and casein, and therefore can benefit from digestive enzymes, healthier diets and / or diets without gluten and casein (Brudnak *et al.*, 2002; De Magistris *et al.*, 2013; Iovene *et al.*, 2017).

FINAL CONSIDERATIONS

In summary, when working with children with ASD, specific care is needed, due to the high prevalence of food selectivity and general feeding problems. An in-depth dietary assessment and individualized dietary recommendations are guarantees for more appropriate interventions. However, more research is needed to make general recommendations about diet as a therapeutic treatment for people with ASD.

REFERENCES

- American Psychiatric Association (APA). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Washington: American Psychiatric Association, 2013.
- Berry, R. C., Novak, P., Withrow, N., Schmidt, B., Rarback, S., Feucht, S., Criado, K. K., & Sharp, W. G. (2015). Nutrition Management of Gastrointestinal Symptoms in Children with Autism Spectrum Disorder: Guideline from an Expert Panel. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 115(12), 1919–1927. <https://doi.org/10.1016/J.JAND.2015.05.016>
- Brown, A. S., & Susser, E. S. (1997). Sex differences in prevalence of congenital neural defects after periconceptional famine exposure. *Epidemiolo-*

gy (Cambridge, Mass.), 8(1), 55–58. <https://doi.org/10.1097/00001648-199701000-00009>.

- Brudnak, M. A., Rimland, B., Kerry, R. E., Dailey, M., Taylor, R., Stayton, B., Waickman, F., Waickman, M., Pangborn, J., & Buchholz, I. (2002). Enzyme-based therapy for autism spectrum disorders -- is it worth another look? *Medical Hypotheses*, 58(5), 422–428. <https://doi.org/10.1054/MEHY.2001.1513>
- Buie, T., Campbell, D. B., Fuchs, G. J., Furuta, G. T., Levy, J., Van De Water, J., Whitaker, A. H., Atkins, D., Bauman, M. L., Beaudet, A. L., Carr, E. G., Gershon, M. D., Hyman, S. L., Jirapinyo, P., Jyonouchi, H., Kooros, K., Kushak, R., Levitt, P., Levy, S. E., ... Winter, H. (2010). Evaluation, diagnosis, and treatment of gastrointestinal disorders in individuals with ASDs: a consensus report. *Pediatrics*, 125 Suppl 1(SUPPL. 1). <https://doi.org/10.1542/PEDS.2009-1878C>
- Cade, R., Privette, M., Fregly, M., Rowland, N., Sun, Z., Zele, V., Wagemaker, H., & Edelstein, C. (2000). Autism and Schizophrenia: Intestinal Disorders. *Nutritional Neuroscience*, 3(1), 57–72. <https://doi.org/10.1080/1028415X.2000.11747303>
- Cermak, S. A., Curtin, C., & Bandini, L. G. (2010). Food selectivity and sensory sensitivity in children with autism spectrum disorders. *Journal of the American Dietetic Association*, 110(2), 238-246. <https://doi.org/10.1016/J.JADA.2009.10.032>
- Chistol, L. T., Bandini, L. G., Must, A., Phillips, S., Cermak, S. A., & Curtin, C. (2018). Sensory Sensitivity and Food Selectivity in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(2), 583–591. <https://doi.org/10.1007/S10803-017-3340-9>
- Czeizel, A. E., & Dudás, I. (1992). Prevention of the first occurrence of neural-tube defects by periconceptional vitamin supplementation. *The New England Journal of Medicine*, 327(26), 1832–1835. <https://doi.org/10.1056/NEJM199212243272602>
- De Magistris, L., Picardi, A., Siniscalco, D., Riccio, M. P., Sapone, A., Cariello, R., Abbadessa, S., Medici, N., Lammers, K. M., Schiraldi, C., Iardino, P., Marotta, R., Tolone, C., Fasano, A., Pascotto, A., & Bravaccio, C. (2013). Antibodies against food antigens in patients with autistic spectrum disorders. *BioMed Research International*, 2013. <https://doi.org/10.1155/2013/729349>
- Horvath, K., & Perman, J. A. (2002). Autistic disorder and gastrointestinal disease. *Current Opinion in Pediatrics*, 14(5), 583–587. <https://doi.org/10.1097/00008480-200210000-00004>

- Iovene, M. R., Bombace, F., Maresca, R., Sapone, A., Iardino, P., Picardi, A., Marotta, R., Schiraldi, C., Siniscalco, D., Serra, N., de Magistris, L., & Bravaccio, C. (2017). Intestinal Dysbiosis and Yeast Isolation in Stool of Subjects with Autism Spectrum Disorders. *Mycopathologia*, 182(3–4), 349–363. <https://doi.org/10.1007/S11046-016-0068-6>
- James, S. J., Melnyk, S., Jernigan, S., Pavliv, O., Trusty, T., Lehman, S., Seidel, L., Gaylor, D. W., & Cleves, M. A. (2010). A functional polymorphism in the reduced folate carrier gene and DNA hypomethylation in mothers of children with autism. *American Journal of Medical Genetics. Part B, Neuropsychiatric Genetics : The Official Publication of the International Society of Psychiatric Genetics*, 153B(6), 1209. <https://doi.org/10.1002/AJMG.B.31094>
- Julvez, J., Fortuny, J., Mendez, M., Torrent, M., Ribas-Fitó, N., & Sunyer, J. (2009). Maternal use of folic acid supplements during pregnancy and four-year-old neurodevelopment in a population-based birth cohort. *Paediatric and Perinatal Epidemiology*, 23(3), 199–206. <https://doi.org/10.1111/J.1365-3016.2009.01032.X>
- Kana, R. K., Uddin, L. Q., Kenet, T., Chugani, D., & Müller, R. A. (2014). Brain connectivity in autism. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8(JUNE), 349. <https://doi.org/10.3389/FNHUM.2014.00349/BIBTEX>
- Kang, D. W., Adams, J. B., Gregory, A. C., Borody, T., Chittick, L., Fasano, A., Khoruts, A., Geis, E., Maldonado, J., McDonough-Means, S., Pollard, E. L., Roux, S., Sadowsky, M. J., Lipson, K. S., Sullivan, M. B., Caporaso, J. G., & Krajmalnik-Brown, R. (2017). Microbiota Transfer Therapy alters gut ecosystem and improves gastrointestinal and autism symptoms: An open-label study. *Microbiome*, 5(1), 1–16. <https://doi.org/10.1186/S40168-016-0225-7/FIGURES/4>
- Lyll, K., Schmidt, R. J., & Hertz-Picciotto, I. (2014). Maternal lifestyle and environmental risk factors for autism spectrum disorders. *International Journal of Epidemiology*, 43(2), 443–464. <https://doi.org/10.1093/IJE/DYT282>
- Ma, W., Lu, J., Jiang, S., Cai, D., Pan, S., Jia, Y., & Zhao, R. (2017). Maternal protein restriction depresses the duodenal expression of iron transporters and serum iron level in male weaning piglets. *British Journal of Nutrition*, 117(7), 923–929. <https://doi.org/10.1017/S0007114517000794>
- Morgese, M. G., & Trabace, L. (2016). Maternal Malnutrition in the Etiopathogenesis of Psychiatric Diseases: Role of Polyunsaturated Fatty Acids. *Brain Sciences 2016, Vol. 6, Page 24*, 6(3), 24. <https://doi.org/10.3390/BRAINSCI6030024>
- Mou, D., Wang, J., Liu, H., Chen, Y., Che, L., Fang, Z., Xu, S., Lin, Y., Feng, B., Li, J., & Wu, D. (2018). Maternal methyl donor supplementation

- during gestation counteracts bisphenol A-induced oxidative stress in sows and offspring. *Nutrition (Burbank, Los Angeles County, Calif.)*, 45, 76–84. <https://doi.org/10.1016/J.NUT.2017.03.012>
- Perrin, J. M., Coury, D. L., Hyman, S. L., Cole, L., Reynolds, A. M., & Clemons, T. (2012). Complementary and alternative medicine use in a large pediatric autism sample. *Pediatrics*, 130 Suppl 2(SUPPL. 2). <https://doi.org/10.1542/PEDS.2012-0900E>
- Picciano, M. F. (2003). Pregnancy and lactation: physiological adjustments, nutritional requirements and the role of dietary supplements. *The Journal of Nutrition*, 133(6). <https://doi.org/10.1093/JN/133.6.1997S>
- Ranjan, S., & Nasser, J. A. (2015). Nutritional Status of Individuals with Autism Spectrum Disorders: Do We Know Enough? *Advances in Nutrition*, 6(4), 397–407. <https://doi.org/10.3945/AN.114.007914>
- Roth, C., Magnus, P., Schjølberg, S., Stoltenberg, C., Surén, P., McKeague, I. W., Smith, G. D., Reichborn-Kjennerud, T., & Susser, E. (2011). Folic acid supplements in pregnancy and severe language delay in children. *JAMA*, 306(14), 1566–1573. <https://doi.org/10.1001/JAMA.2011.1433>
- Roza, S. J., Van Batenburg-Eddes, T., Steegers, E. A. P., Jaddoe, V. W. V., MacKenbach, J. P., Hofman, A., Verhulst, F. C., & Tiemeier, H. (2010). Maternal folic acid supplement use in early pregnancy and child behavioural problems: The Generation R Study. *British Journal of Nutrition*, 103(3), 445–452. <https://doi.org/10.1017/S0007114509991954>
- Saad, K., Eltayeb, A. A., Mohamad, I. L., Al-Atram, A. A., Elserogy, Y., Bjørklund, G., El-Houfey, A. A., & Nicholson, B. (2015). A Randomized, Placebo-controlled Trial of Digestive Enzymes in Children with Autism Spectrum Disorders. *Clinical Psychopharmacology and Neuroscience*, 13(2), 188–193. <https://doi.org/10.9758/CPN.2015.13.2.188>
- Schanen, N. C. (2006). Epigenetics of autism spectrum disorders. *Human Molecular Genetics*, 15(suppl_2), R138–R150. <https://doi.org/10.1093/HMG/DDL213>
- Schlutz, W., Jones, A., Phillips, D. I. W., Gale, C. R., Robinson, S. M., & Godfrey, K. M. (2010). Lower maternal folate status in early pregnancy is associated with childhood hyperactivity and peer problems in offspring. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 594–602. <https://doi.org/10.1111/J.1469-7610.2009.02182.X>
- Schmidt, R. J., Hansen, R. L., Hartiala, J., Allayee, H., Schmidt, L. C., Tancredi, D. J., Tassone, F., & Hertz-Picciotto, I. (2011). Prenatal vitamins, one-carbon metabolism gene variants, and risk for autism. *Epidemiology*

logy (Cambridge, Mass.), 22(4), 476–485. <https://doi.org/10.1097/EDE.0B013E31821D0E30>

- Schmidt, R. J., Tancredi, D. J., Ozonoff, S., Hansen, R. L., Hartiala, J., Allayee, H., Schmidt, L. C., Tassone, F., & Hertz-Picciotto, I. (2012). Maternal periconceptional folic acid intake and risk of autism spectrum disorders and developmental delay in the CHARGE (CHildhood Autism Risks from Genetics and Environment) case-control study. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 96(1), 80–89. <https://doi.org/10.3945/AJCN.110.004416>
- Sharp, W. G., Berry, R. C., McCracken, C., Nuhu, N. N., Marvel, E., Saulnier, C. A., Klin, A., Jones, W., & Jaquess, D. L. (2013). Feeding problems and nutrient intake in children with autism spectrum disorders: a meta-analysis and comprehensive review of the literature. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(9), 2159–2173. <https://doi.org/10.1007/S10803-013-1771-5>
- Srikantha, P., & Hasan Mohajeri, M. (2019). The Possible Role of the Microbiota-Gut-Brain-Axis in Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Molecular Sciences*, 20(9), 2115. <https://doi.org/10.3390/IJMS20092115>
- Sullivan, E. L., Nousen, E. K., & Chamlou, K. A. (2014). Maternal high fat diet consumption during the perinatal period programs offspring behavior. *Physiology & Behavior*, 123, 236–242. <https://doi.org/10.1016/J.PHYS-BEH.2012.07.014>
- Susser, E., Neugebauer, R., Hoek, H. W., Brown, A. S., Lin, S., Labovitz, D., & Gorman, J. M. (1996). Schizophrenia after prenatal famine. Further evidence. *Archives of General Psychiatry*, 53(1), 25–31. <https://doi.org/10.1001/ARCHPSYC.1996.01830010027005>
- Zimmer, M. H., Hart, L. C., Manning-Courtney, P., Murray, D. S., Bing, N. M., & Summer, S. (2012). Food variety as a predictor of nutritional status among children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(4), 549–556. <https://doi.org/10.1007/S10803-011-1268-Z>
- Zobel-Lachiusa, J., Andrianopoulos, M. V., Mailloux, Z., & Cermak, S. A. (2015). Sensory Differences and Mealtime Behavior in Children With Autism. *The American Journal of Occupational Therapy : Official Publication of the American Occupational Therapy Association*, 69(5), 6905185050p1-6905185050p8. <https://doi.org/10.5014/AJOT.2015.016790>



16

Vagner Padilha Silveira
Carla Luciane Blum Vestena

**O ENTRELACE ENTRE
FAMÍLIAS DE CRIANÇAS
COM DEFICIÊNCIA, O SERVIÇO
SOCIAL E A ESCOLA:
UMA REFLEXÃO SISTÊMICA**

DOI: 10.31560/pimentacultura.v2021.565.235-251

INTRODUÇÃO

É neste contexto desafiador e facetado já sugerido no título do texto que se implica a desvelar a necessidade das atribuições do trabalho do profissional Assistente Social no âmbito educacional junto às famílias de crianças com deficiência, por meio da ótica sistêmica. Mas é preciso explicar de qual contexto estamos fazendo referência neste ensaio. Para Pinho (2020) a complexidade do cenário que vivemos, em que vigoram o egoísmo, a falta de empatia entre tantas outras formas e expressões que degradam o ambiente e a sensibilidade humana, nos leva a repensarmos a escola e sua função diante dessa problemática de questões e conflitos. Ou seja, uma escola direcionada a ruptura desses processos, de reinvenção e guia ao que o autor delega como novo projeto de sociedade.

Debruçamo-nos ao emaranhado desta realidade, de um reinventar escolar, sobretudo, de direcionar os olhares às crianças com deficiência e suas famílias, de acolher aqueles que foram ao longo da história da humanidade excluídos e marginalizados de seus direitos, colocados ao lado, escondidos e digam-se, impedidos de uma vivência digna, harmoniosa e respeitosa à sua condição enquanto humanos.

Apesar do reconhecimento da deficiência na humanidade e seu caminho histórico ter possibilitado a construção da identidade da pessoa com deficiência (PCD) constituiu-se, a partir de um contexto regulado e regulamentado por normas e regras provenientes de leis (Aranha, 1995) que acesso e permanência a educação foi garantido. Esse movimento de conquista de direitos reflete, então, no processo de construção da socialização da pessoa com deficiência (no passado e no presente).

Para Silva (1986) compreender as razões e fatores que determinam a pouca aceitação da pessoa com deficiência se faz relevante no contexto atual. A aceitação decorre de uma relação entre a pessoa com deficiência e os demais sujeitos sociais (seja no espaço familiar ou social). O preconceito se desenvolve nas relações sociais (Crochík, 1998), por conseguinte, a pessoa preconceituosa geralmente direciona suas reações às pessoas que não se assemelham aos ideais sociais estabelecidos. Ou seja, “o conteúdo é dirigido ao objeto e por um determinado tipo de reação frente a ele, em geral, de estranhamento ou hostilidade” (Crochík, 1998), isso manifesta-se pelo desconhecimento e despreparo das pessoas para reconhecer e aceitar as diferenças. Por essa razão, entendemos que quando trabalhamos as demandas destas crianças, especialmente aquelas que demonstram as limitações impostas pela sociedade a sua socialização, não podemos apenas buscar respostas à situação imediata. É preciso deslocar o olhar para a realidade social as famílias e a escola (Silva, 1986) onde a inclusão é pretendida, para que todos entendam os problemas em sua multidimensionalidade e ajudem na busca de suas soluções.

A aproximação da pessoa com deficiência da sociedade, família e escola é fundamental, uma vez que, o distanciamento de realidades e convívio predispõe na divisão de uma sociedade de sujeitos com e sem deficiência. Aranha (1995), denomina-os de “diferentes segregados” e que isso acarreta perdas e prejuízos para todos, impedindo a este sujeito de se sentir pertencente aos espaços que convive social, a exemplo da família de da escola, dentre outros.

Tal evidência implica na importância em construir/ampliar ações para trabalhar essa problemática, com vistas a romper com o distanciamento que há entre estas crianças e sentimento de não pertencimento a família e a escola, visando à superação e a transformação desta realidade. O desafio será o de “compreender o ser humano em sua inteireza, reconhecendo que a identidade humana surge realiza-

-se e conserva-se de maneira complexa” (Moraes & Torres 2004). Para isso, requer-se despir e reconstruir-se sobre um permitir. Permitir novas experiências que levam a novos modos de agir (Franke-Gricksch, 2005). Colocar-nos a trabalhar conjuntamente o pensamento e o sentimento, ou seja, o *sentipensar* (Torre, 2001). Propondo-nos a sermos resilientes, persistentes, sujeitos de interatividade e proposições, em busca de comunicação constante, atuantes em nossos campos de ação. Cabe aqui, novos modos de ser e estar nas escolas, nas famílias e nas instituições como temas a serem discutidos e debatidos.

O objetivo deste ensaio é apresentar reflexões acerca do sistêmico nos entrelaces entre famílias de crianças com deficiência, a ação do profissional do Serviço Social e a escola, envolvidos em uma dinâmica multidimensional que amplia a força do diálogo e da partilha no enfrentamento dos desafios de nosso tempo.

Diante do exposto realizou-se uma revisão bibliográfica sobre os estudos relevantes ao tema e que corroboram para a discussão proposta. Delimitando as publicações produzidas de 2010 a 2020 a partir de uma busca realizada com os descritores “família sistêmica” e o “Assistente Social” junto a plataforma CAPES, quatro obras que asseveram para a discussão foram identificadas, sendo que de algumas destas obras foram selecionados capítulos específicos de autores que traziam reflexões mais direcionadas e que somavam-se aos objetivos e indagações deste ensaio, dentre estes os autores: (Teixeira Sampaio & Rocha Sampaio, 2009); (Portela & Almeida, 2009); (Maciel & Garcia Filho, 2009); (Martins, 2015); e (Oliveira, 2015).

O ensaio retrata os diferentes arranjos familiares e a função destas famílias numa perspectiva sistêmica, assim como, aborda a importância do papel do Assistente Social no âmbito escolar.

ARRANJOS FAMILIARES E A FUNÇÃO DA FAMÍLIA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Nesta ótica, buscou-se nas pesquisas e produções sobre o tema quais as contribuições acerca da temática. De modo que, a família tem sido fonte de estudos e de discussões: ora como grupo de fortalecimento dos sujeitos, ora como responsáveis por seus problemas sociais, isso se deve ao reconhecimento histórico de sua função social. Para Biroli (2014, p.7) a família é “um conjunto de normas, práticas e valores que têm seu lugar, seu tempo e uma história. É uma construção social, que vivenciamos”.

Por reconhecer a importância da família para o processo de desenvolvimento dos seus membros, a Constituição de 1988 reafirma-a como a base da sociedade, com disposto em seu Art. 226 (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988), “a família, base da sociedade tem especial proteção do Estado”. Mas, não podemos esquecer que essas reflexões são, muitas vezes, perpassadas pelo imaginário de uma família ideal, construída pelos interesses burgueses. Já Franke- Gricksch (2005, p.53) salienta que, “os sistemas familiares são sistemas sociais que cresceram. Eles se comportam, no seu efeito sobre os membros individuais, de acordo com regularidades como foram formuladas aqui para os sistemas vivos”.

Concebemos que há uma multiplicidade de tipos e disposições familiares e que se configuram sobre diferentes arranjos que se estabelecem em determinados contextos sendo historicamente construídos, deste modo, compreende-se a família no sentido da reprodução/ construção social e não exclusiva e somente na esfera da reprodução biológica. Consequente, avançamos no sentido de considerar e incluir não só as famílias nucleares, mas também, as famílias monoparentais, aquelas constituídas a partir de uniões consensuais, as compostas entre

pessoas do mesmo sexo (homoafetivas) e etc. Ou seja, evidencia-se uma polivalência tanto aos termos, como também em função da gama complexa dessas relações familiares que se inicia com a família tradicional até ao que hoje vem sendo chamada de a família contemporânea.

Não raro os momentos e episódios em que identificamos esse ciclo em desordem, desorientado e imensamente fragilizado, em que esses sujeitos, e aqui referimo-nos a filhos, pais e mães, irmãos, tios, avós e toda a gama de diversidade que hoje se configuram pelos seus laços de afetividade e convivência como famílias, superadas as visões tradicionais e tão pouco abertas à diversidade, aos casais de gays, lésbicas e tantas outras formas e tipos de família. Em consonância com (Shirley, 2015), conforme se desenvolve e evolui a sociedade, o termo família adquire diferentes conceitos dados sua realidade complexa e que são reflexos de influências mútuas entre os diferentes sistemas e que assim, cada pessoa em seu grupo familiar assume seu papel que é condicionado nesta perspectiva de evolução.

De fato, a família “já não tem mais uma definição a priori” e, refletindo essa dinâmica, as próprias relações familiares se alteram, ou seja, “havendo a possibilidade de mudança, há também a de novos protagonistas entrarem na cena familiar, o que faz com que até as funções das pessoas que compõem a família não sejam definitivas nem previamente definidas” (Munhoz, 2007, p.194-195). Isso não significa dizer que essas relações são menos “adequadas” ou mais conflituosas, mas que em seu cotidiano, as famílias passam a se organizar no intuito de formar laços de afeto, solidariedade, cuidado, proteção e sobrevivência. Por isso, quando trazemos à tona a discussão de família, estamos afirmando a necessidade de reconhecer a realidade singular de cada uma delas, com suas peculiaridades em diferentes aspectos das relações humanas e o significado dessas peculiaridades para o exercício de suas funções na sociedade (Munhoz, 2007, p. 203).

Isto posto, quando deslocamos essa função e papel da família para o espaço de reflexão em relação à deficiência empreendemos o significado que parte-se do princípio que a família é, para todos os seus membros, mas em especial para crianças e adolescentes, o lugar de aprendizagem da convivência [...] ponto inicial do encontro com o diferente (Biasoli-Alves e Moreira, 2007, p.201). Contudo, esse não é e nem deve se constituir como o único âmbito ou espaço de aprendizagem e convívio. Pensando em um espaço mais próximo, a comunidade em que as famílias vivem pode se constituir como um importante espaço de apoio, identificada como rede espontânea, ela é constituída pelo núcleo familiar, pela vizinhança, pela comunidade e pela Igreja. São consideradas as redes primárias, sustentadas em princípios como cooperação, afetividade e solidariedade (Bourguignon, 2007, p. 249). Por suas características, o fortalecimento das redes espontâneas contribui também para o fortalecimento da família, no exercício de sua função social e no exercício de seu papel político – de defesa dos direitos da pessoa com deficiência e de seu reconhecimento como ser humano. Dessa forma, é possível afirmar que não é suficiente simplesmente consagrar a igualdade formal de todos: é indispensável que haja provisões normativas específicas para suplantam situações graves de desigualdade e vulnerabilidade (Ramos, 2018, p. 110), o que exemplifica a relevância desta rede espontânea para essas famílias enquanto constituintes dos princípios e elementos elencados para a existência desse apoio. Ao encontro disso, recorreremos ao que expõe Morin (2011) quando suscita que não há como dissociar a complexidade humana e os elementos que a integram. Pois, para o autor, todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. (p. 55)

De acordo com a Organização Mundial da Saúde, as famílias de PCD e ela própria tendem a passarem por desvantagens econômicas e sociais, afetando a educação, saúde, bem-estar de seus membros

(OMS, 2012). Cabe aqui inclinarmos sobre o conceito de vulnerabilidade enquanto derivada do latim *vulnerabilis*, como aquilo que causa lesão e provoca danos, ou seja, tem uma conotação negativa já que se relaciona a perdas e que passa a ser amplamente utilizado pela área de saúde a partir da década de 1980, que teve sua incorporação nesse campo a partir de estudos sobre a AIDS.

Contudo, no campo da Assistência Social o termo passa a ter outras concepções, concentrando-se sobre o fenômeno da pobreza, assim, compreendida como uma condição temporária, condição esta relacionada com a inserção e estabilidade no mercado de trabalho, fragilidade das relações sociais, à regularidade e qualidade frente o acesso a serviços públicos e de outros no que tange a proteção social, com uma descrição ampla no campo socioassistencial, constituem-se como análises multifacetadas diante de aspectos, como organizações das políticas públicas e as formas de condições de acessos a estas, bem como, inserção no mercado de trabalho dentre outras (Hillesheim e Cruz, 2016.)

Quando nos aproximamos das famílias que vivenciam a pobreza, observamos que essa problemática pode aumentar a chance de que uma doença venha a se transformar em deficiência na pessoa e que as pessoas com deficiência são duplamente atingidas econômica e socialmente segundo Santos (2008, p. 51): ... primeiro, por não serem reconhecidas socialmente como sujeitos produtivos, ... e segundo, pela dificuldade e mesmo impossibilidade de garantirem sua autonomia econômica, social e simbólica.

Pautados em alguns dos temas centrais frente à discussão apresentada, afinal, nesse emaranhado como se entrelaçam família, educação, Serviço Social, pessoa com deficiência sobre uma ótica sistêmica? Utilizando-se do instrumento sobre uma compreensão sistêmica em que nesse conjunto escola, professores e alunos estão interligados a suas famílias de origem, deste modo, no pensamento sistêmico a

escola faz parte de todos esses sistemas familiares que se ligam e se interconectam a ela (Franke-Gricksch, 2005).

Este panorama entre escola, família e sociedade é discutido por (Dazzani & Faria, 2009) que trazem desde o processo de urbanização até a consolidação da família como uma instituição social, em que se estreita essa distância entre a esfera pública e a privada. Findando sobre as avaliações e o fracasso escolar (Dazzani & Faria, 2009, p. 252) apontam, "... uma avaliação que considere todos os aspectos que envolvem o aluno e a escola, ou seja, um complexo jogo social". Neste decurso de período de redemocratização da escola contempla-se o trabalho realizado pelas famílias, não há como desmembrar e não validar a relação família-escola e o aluno, nos quais são atribuídos seus valores de participação e troca. Desta forma, com a perspectiva do avanço sobre a temática avaliação e fracasso escolar, a família se constitui como mais um elemento a ser ponderado. A família "é pensada nesse ínterim como coparticipante, inter-relacionada, interdependente de outros agentes sociais (Dazzani e Faria, 2009, p. 257).

Frente a isso, a partir de uma abordagem sistêmica em que tudo está conectado e interconectado, ainda que isoladamente e subjetivamente sejamos partes e metaforicamente falando "engrenagens" ou apenas peças de uma máquina, estamos introduzidos nesse todo, em que cada parte exerce sua função e somam-se ao efeito/ação produzida, precisamente, "só a visão do todo possibilita a compreensão de como as partes se interconectam" (Ribeiro & Cosac, 2007, p. 223). Pensando e direcionando o olhar para essa categoria, é possível afirmar que: "cada um dos componentes da família confere sentido à própria existência e atua nas relações com os outros com base num conjunto de princípios e crenças pessoais que resultam da posição específica que ocupam no grupo ..." (Campanini, 2015, p. 2). Delimitamos então, que posta essa relação e interação familiar seu efeito insurge sobre esse sistema, em que as partes e o todo se interconectam.

Quando evidenciamos esta passagem, refletimos também que “este tem sido um grande desafio para a profissão e a busca da visão da família como um grupo, uma unidade com características e dinâmicas próprias” (Martins, p. 191), desafio a ser superado pelo Serviço Social.

Não obstante, “a abordagem sistêmica tem sido mais um instrumento na tentativa de compreender a gama de problemas desafiadores [...] construir homens capazes de buscar a solução ...” (Ribeiro & Cosac, 2007, p. 222). Aprofundando as possibilidades e meios de solução de problemas, principalmente quando direcionamos o olhar para a educação inclusiva. (Oliveira, 2015, p. 244), elenca a importância e significado da interdisciplinaridade no âmbito escolar “como uma possibilidade de transposição das fronteiras instituídas pelas profissões”, observando que as múltiplas expressões da questão social empenham sobre a escola demandas que os professores sozinhos não conseguem resolver, pois fogem da dimensão pedagógica, e que são determinadas nos enlaces das relações sociais entre estudantes, professores, familiares dentre outros. Relações estas submersas num contexto de desigualdades sociais advindas como reflexos do sistema capitalista com o agravamento das expressões da questão social. Ora, empenhando-se em compreensão histórico-social da educação, os profissionais que compõe essa equipe interdisciplinar devem realizar um trabalho embasado na ótica totalizadora desta realidade social na sociedade e objetivando transformar essa vivência apresentada. Para isso, a escola a ser concebida não é aquela tecnicista e voltada aos interesses do sistema de produção de mão de obra para o trabalho, mas uma escola emancipadora, de formação humanística- científica, propositiva quanto a cidadania, justiça e igualdade social e esse preceito se conquista na pluralidade e soma de esforços de diferentes profissionais, na interlocução dos diferentes polos de saber.

O ASSISTENTE SOCIAL E O SEU PAPEL COM A ESCOLA E AS FAMÍLIAS

A partir da abordagem sistêmica de que escola, professores e alunos estão interligados a suas famílias de origem de modo interconectado (Franke-Gricksch, 2005), questiona-se qual o papel do Assistente Social na escola e com as pessoas que compõe essa categoria familiar das crianças com deficiência?

Neste universo educacional desafiador que se contempla e desvela a necessidade da atuação do profissional Assistente Social frente às demandas emergentes das famílias dessas crianças. Pressupõe também, o embate ao projeto neoliberal do estado que intensifica a desigualdade e outras expressões da questão social, enfrentamento ao preconceito, a discriminação e determinantes que atingem os direitos do indivíduo com deficiência e sua família.

A atuação do Assistente Social pauta-se na busca pela garantia e efetivação de direitos humanos no qual emerge o projeto ético-político do Serviço Social, propositivo de transformação ao enfrentamento das limitações existentes no contexto escolar nos variados processos que surgem como expressões da questão social, sendo por meio, da evasão escolar, rendimento do educando, violências, alcoolismo, drogadição, gravidez na adolescência, a falta de recursos e acessos entre outros. “O profissional de Serviço Social pode propor, participar e incentivar a família da pessoa com deficiência para ser mais atuante nos meios de controle social, efetivação de seus direitos juntos às políticas públicas existentes no nosso país” (Sena & Leite, 2013, p. 21). Uma vez que “as famílias atuam na escola e a escola nas famílias” (Franke-Gricksch, 2005, p. 55), a inserção do Assistente Social nas escolas pressupõe assegurar o processo de inclusão escolar na defesa dos direitos deste aluno e suas famílias.

Conforme Biasoli-Alves e Moreira (2007), a função da família e da educação no que tange ao respeito à diversidade e a inclusão é preparar a pessoa com deficiência para a vida, a partir de suas características e sua individualidade.

A Política Nacional de Educação, em especial, o princípio da inclusão nas políticas públicas refere-se a um dos princípios do Código de Ética do Assistente Social, ao mencionar sobre o respeito à diversidade, compreendendo o pluralismo dos sujeitos. Para tal, defende-se a ideia de um Assistente Social interventivo em busca de assegurar a dignidade e respeito por todos e a partir de um trabalho voltado não somente para alunos, mas para seus familiares e docentes, o que afere uma apreensão concreta da realidade em sua totalidade. Uma prática norteada pelos eixos de: processo de democratização da educação; prestação de serviços socioassistenciais e socioeducativos; articulação da política de educação e sociedade, por fim, contempla-se a escola como um âmbito aberto, que abrange uma gama de projetos, práticas e profissionais e entre eles o Assistente Social (Martins, 2012).

A exclusão e o preconceito que vigoram nas ideias e nas representações sobre aquilo que é “diferente” e “estranho” que foge ao que historicamente, culturalmente e socialmente foi construído sobre um padrão de normalidade passam a configurar um espaço dito como anormal, pois é onde o preconceito e os estereótipos são enraizados e reproduzidos culturalmente e expressos coletivamente. Para Crochik (1998, p.49) o preconceito configura-se a partir de uma dedução, isto é, os indivíduos se apropriam de algumas apresentações culturais para que, junto à hostilidade dirijam-se ao objeto. A discussão insurge ao que corroboram os autores (Teixeira Sampaio & Rocha Sampaio, 2009) quando suscitam que, não estamos preparados para esse processo de inclusão escolar, pois o montante e somatória de fatores dificulta a implantação de um projeto inclusivo, uma vez que, esse processo perpassa as questões político-pedagógicas e engloba os sujeitos que de alguma forma

participam da comunidade escolar. Para Teixeira Sampaio & Rocha Sampaio (2009, p. 71) ... “o que percebemos é um total despreparo da sociedade em geral e das escolas em particular para empreender a tarefa de transformação que a inclusão exige.” Especialmente, os autores mencionam os sentimentos de frustração, culpabilização e desamparo dos professores diante das vivências e práticas pedagógicas e o relato da falta de preparo não só pedagógico, mas também de suporte psicológico frente às singularidades de cada criança/aluno que apresentam graus de dificuldades de aprendizagem e deficiências diferentes.

A discussão sobre a socialização das crianças com deficiência e do significado da escola e da família nesse processo é realizada por (Portela & Almeida, 2009), respaldados nas contribuições de Vygotsky e da teoria sócio-histórico-cultural discorrem sobre a constituição do ser através do processo de maturação orgânica e das iterações sociais, em que a apropriação do patrimônio cultural, ou seja, um montante de valores e conhecimentos de um determinado grupo adquirido através de compartilhamento dos sujeitos inseridos neste contexto. Em consequência, há ênfase sobre um papel participante e determinante da família em um contexto do processo educacional e das articulações necessárias entre a escola e família, de forma que estas se integrem e cheguem ao desenvolvimento integral desses alunos. Com um enfoque voltado, especificamente, a criança com autismo, (Maciel & Garcia Filho, 2009) de forma propositiva e com exemplos práticos, a partir da análise de caso de inclusão familiar através de uma abordagem empírica, elucidam mais uma vez que a integração é essencial e facilitadora de bons resultados.

Por fim, compreendemos que a construção da relação de diálogo impreterivelmente mútua entre escola e a família dessas crianças se mostra necessária, sendo uma atribuição do Assistente Social na área de educação, respeitar as particularidades e especificidades de cada sujeito/aluno, desmitificando concepções pré-estabelecidas, os preconceitos enraizados e que perpassam pelas relações sociais e,

sobretudo os de compartilhamento do processo educativo. Para tanto, pressupõe-se a articulação entre a política de educação da assistência social e demais políticas que também englobam todos os sujeitos envolvidos neste entrelace. Considerando esse sistema, “escola, família da criança com deficiência e o Serviço Social a luz de uma visão sistêmica”, o diálogo imprescindível está na desconstrução do atual modelo ao qual se mantem a engrenagem da maioria das instituições escolares brasileiras, que seguem um modelo tradicional e engessado. Para Pinho (2020), o espaço escolar deve sair do isolamento e conectar-se a realidade e as demandas de vida dos sujeitos/alunos. Em suma, ... “abrir a visão para a administração da escola, as autoridades escolares, todos os escritórios administrativos e os pais, mostra que os grandes problemas não podem ser resolvidos pelos professores sozinhos” (Franke-Gricksch, 2005, p.111). E quando observamos esse olhar do Serviço Social sobre uma ótica de intervenção sistêmica, indagamos que “correlaciona as interações e transações das dinâmicas resultantes entre o contexto envolvente e o sistema. Esse modelo favorece os acontecimentos sociais à sua envolvente, ou seja, intervém no contexto, nas relações e nos seus impactos” (Shirley, 2015, p. 35), é vislumbrar e abrir-se a concepção de que o “todo” precisa ser desvelado a partir de como se interconectam cada ser, cada indivíduo, cada parte, sobre uma compreensão plural destes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento da revisão bibliográfica, observou-se que as pesquisas sobre o tema estão dispersas e quando se cruzam estão construídas a partir de uma única concepção ou sobre o olhar de apenas uma área ou profissional. Portanto, não há uma provocação ao diálogo mesmo que se afirme sobre o trabalho interdisciplinar e multidisciplinar, nota-se que na escrita e obras produzidas esse não ocorre. O “elo” por

ora, nesta busca inicial, não foi possível de ser mensurado, uma vez que, os temas são discutidos de forma isolada, principalmente no que tange ao considerar-se o fator “sistêmico” nesse entrelace. Por vez, não foi encontrado nada que acarreasse a essa prática ou formas de intervenção, tanto no sentido de provocamento, sugestões e possibilidades de modelos a serem notados na área do Serviço Social no âmbito escolar.

Mensura-se que concomitantemente, instauradas práticas profissionais e pedagógicas que sejam inclusivas, assertivas e interventivas, apontaremos no direcionamento para a valorização e efetivação da educação enquanto espaço coletivo, de mobilização de elementos que constituem estes sujeitos enquanto detentores de direitos e atuantes frente a essa temática que permeiam escola, famílias, Serviço Social e inclusão escolar em busca de significativas transformações na educação e na sociedade, que sistemicamente todos estão assim, interligados e entrelaçados.

REFERÊNCIAS

- Aranha, M.S.F. (1995). A deficiência através da história: Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica. *Temas em Psicologia*, 2, 63-70.
- Biasoli-Alves, Z.M.M. & Moreira, L.V. de C. (2007). Repensando as questões da tolerância e dos direitos humanos vinculados a família. *In*: L. Moreira, A. M. A. Carvalho (Org.), *Família, subjetividade, vínculos*. Paulinas.
- Bíroli, F. (2014). *Família: Novos Conceitos*. Fundação Perseu Abramo.
- Bourguignon, J.A. (2007). Concepção de rede intersetorial de atendimento à criança e adolescente *In*: C. Lavoratti (Org). *Programa de capacitação permanente na área da infância e adolescência: o germinar de uma experiência coletiva* (pp.245-251). Ed UEPG.
- Campanini, A. (2015). Intervenção com famílias numa ótica sistêmica. *In*: Carvalho, M.I. *Serviço Social com famílias*. Ed. Pactor.
- Constituição da República Federativa do Brasil (1988). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm/

- Crochík, J.L. (1998). Preconceito, Indivíduo e Sociedade. *Temas em Psicologia*, 4(3), 47-70. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300004
- Dazzani, M.V. & Faria, M. (2009). Família, escola e desempenho acadêmico. *In: Lordêlo, J.A.C.; Dazzani, M.V. (Orgs). Avaliação Educacional: desafiando e reatando nós.* (pp. 349- 357). EDUFBA.
- Franke-Gricksch, M. (2005). *Você é um de nós: percepções e soluções sistêmicas para professores, pais e alunos.* (pp. 192). Ed. Atman.
- Hillesheim, B. & Cruz, L. (2016). Rodrigues da. Risco social. *In: Fernandes, R.M.; Carvalho, H. (Org). Dicionário crítico: política de assistência social no Brasil.* (pp. 320). Ed. UFRGS.
- Maciel, M.M. & Garcia Filho, A.de P. (2009). Autismo: uma abordagem tamanho família. *In: F. Díaz, M. Bordas, N. Galvão, T. Miranda (Orgs). Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas.* (pp. 224-235). EDUFBA.
- Martins, E.B.C. (2012). *Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania.* (pp. 277). Ed. UNESP.
- Martins, E.B.C. (2015). O rebatimento das expressões da questão social no cotidiano escolar e a contribuição do serviço social. *In: C.M. David, H. M. Gonçalves da Silva, R. Ribeiro, S. de Souza Lemes (Orgs). Desafios contemporâneos da educação.* (pp.70). Cultura Acadêmica.
- Moraes, M.C. & Torre, S.de La. (2004). Os fundamentos do sentipensar. *In: M.C. Moraes, , S. Torre de La. Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação.* Editoria Vozes.
- Morin, E. (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* Tradução de Catarian Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Cortez Editora.
- Munhoz, D. E. N. (2007). Família: configurações, poder e limites na sociedade brasileira. *In: Lavoratti, C. (Org). Programa de capacitação permanente na área da infância e adolescência: o germinar de uma experiência coletiva.* (pp.189-205). Ed UEPG.
- Oliveira, C.A.H. da S. (2015). O significado do trabalho interdisciplinar na escola. *In: C.M. David, H. M. Gonçalves da Silva, R. Ribeiro, S. de Souza Lemes (Orgs). Desafios contemporâneos da educação.* (pp. 370). São Paulo: Cultura Acadêmica.

- OMS. *Relatório Mundial sobre a deficiência*. (2012). Tradução Lexicus Serviços Linguísticos, SEDPCD. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf
- Pinho, M.J. de. (Org). (2020). *Educação transdisciplinar: escolas criativas e transformadoras*. (pp. 271). EDUFT.
- Portela, C.P. de J. & Almeida, C.V.P. de J. (2009). Família e escola: como essa parceria pode favorecer crianças com necessidades educativas especiais. *In: F. Díaz, M. Bordas, N. Galvão, T. Miranda (Orgs). Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. (pp. 148-159). EDUFBA.
- Ramos, A. de C. (2018). Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o paradigma da inclusão. *In: E.A. Gonzaga, J.L.R. de Medeiros. Ministério Público, Sociedade e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. (pp. 304). ESMPU,
- Ribeiro, D. dos R. & Cosac, C. M.D. (2007). *Por uma abordagem sistêmica na compreensão da contemporaneidade. Serviço Social e Realidade*. (pp. 222-248). Franca.
- Santos, W.R. dos. (2008). Pessoas com Deficiência: nossa maior minoria. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, 18(3), 501-519.
- Sena, N.M. & Leite, L.H.A. (2013). O Serviço Social e o desafio em romper com a desigualdade das pessoas com deficiência no ensino regular. *Quipos*, 2(2), 11-22.
- Shirley, A. O` Connor. (2015). Intervenção com Crianças e suas famílias: Qual a melhor estratégia? *In: M.I. Carvalho de. Serviço Social com famílias*. (pp. 25-42). Pactor.
- Silva, O. M. da. (1986). *A Epopeia Ignorada - A pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e Hoje*. (pp. 443). Cedas.
- Teixeira Sampaio, C. & Rocha Sampaio, S.M. (2009). Cultura escolar e inclusão convivendo com a diversidade: a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual. *In: F. Díaz, M. Bordas, N. Galvão; T. Miranda (Orgs). Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. (pp. 71-78). EDUFBA.
- Torre, S. de La. (2001). *Sentipensar: estratégias para un aprendizaje creativo*. (mimeo)



17

Aline Lima da Rocha Almeida

Beatriz Alves de Oliveira

Marlene Zwierewicz

**COMPLEXIDADE-
TRANSDISCIPLINARIDADE-
ECOFORMAÇÃO:
UMA TRÍADE CONCEITUAL
MATERIALIZADA PELOS PROJETOS
CRIATIVOS ECOFORMADORES**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.565.252-268

INTRODUÇÃO

As demandas educacionais identificadas especialmente nas últimas décadas do século XX e aprofundadas neste início do século XXI evidenciam a relevância da superação de processos de ensino e aprendizagem atomizados e descontextualizados. Entre as alternativas para essa superação, destacam-se iniciativas que convergem com a tríade “complexidade-transdisciplinaridade-ecoformação”, caracterizada por práticas pautadas pelo paradigma transcomplexo, cujas referências conceituais são marcadas pelo pensamento ecologizador da educação, pelo diálogo entre os diferentes saberes e pelo manejo de incertezas (González Velasco, 2017).

Entre tais iniciativas, incluem-se as desenvolvidas por pesquisadores e profissionais da educação que integram a *Red Internacional de Escuelas Creativas* (RIEC). Com sede em Barcelona, a RIEC conta atualmente com 19 núcleos vinculados a instituições universitárias do Brasil, da Bolívia, da Espanha, do México e de Portugal. Um desses núcleos situa-se na Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) e vincula-se ao seu Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB). Por meio do apoio mútuo entre o Núcleo RIEC UNIARP e o PPGEB UNIARP, vem sendo desenvolvidas pesquisas com intervenção, pautadas no pensamento complexo e dinamizadas pelas perspectivas da transdisciplinaridade e da ecoformação.

Este capítulo tem como objetivo sistematizar duas pesquisas que caracterizam esse processo. Elas utilizaram os Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) como referencial metodológico para as intervenções, conforme proposta criada por Torre & Zwierewicz (2009) para contribuir com a materialização de propostas educativas pautadas pelo pensamento complexo, pela transdisciplinaridade e pela ecoformação.

Espera-se que as partes das pesquisas apresentadas neste capítulo e sua vinculação aos conceitos matriciais colaborem para

ampliar o compromisso das intervenções na prática pedagógica com uma educação complexa. Esse compromisso compreende o que Morin (2018, p. 92) nomeia como reforma do pensamento, imprescindível para “gerar um pensamento do contexto e do complexo”, ou seja, um “pensamento que liga e enfrenta a incerteza”.

O PENSAR COMPLEXO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRANSDISCIPLINARES E ECOFORMADORAS

Não é comum haver uma preparação para aquilo que não foi planejado, apesar de evidências sobre incertezas em relação ao futuro, especialmente a partir da pandemia causada pelo Sars-CoV-2. Para Morin (2011, p. 69) “Ainda não incorporamos a mensagem de Eurípedes, que é a de estarmos prontos para o inesperado”.

As incertezas, contudo, acompanham a história da humanidade, mas são subestimadas quando o pensamento é incapaz de compreender a “dialógica da certeza- incerteza” em que o próprio “conhecimento navega em um mar de incerteza, por entre arquipélagos de certeza” (Morin, 2010, p. 30). Mas, o conhecimento não é percebido de tal forma quando o pensamento se pauta em paradigmas defensores da disjunção e da redução e que separam o que, para o autor, é inseparável.

Da mesma forma, historicamente não tem sido comum a consciência acerca do quanto as ações do passado e do presente ampliam as causas geradoras das incertezas sobre o futuro. Ao refletir sobre essa condição, Morin & Kern (2011, p. 154) afirmam que, infelizmente: “As advertências e os alertas se multiplicam sem sucesso e só demasiado tarde conseguem vencer as inércias e as cegueiras, sendo preciso chegar ao desastre para que uma resposta se reorganize.”

A falta de compreensão sobre a realidade e a incipiência de ações que se mobilizem pelo conhecimento do passado e pelo compromisso com o bem viver atual e futuro refletem no âmbito da educação. Entre os resultados, observa-se a persistência em um ensino descontextualizado, pautado por aquilo que Morin (2019, p. 176) define como “pensamento mutilante”.

Para o autor, a via para ressignificar essa perspectiva é um pensamento que une e, por isso, atribui tanta relevância à complexidade. Morin (2010, p. 33) defende que “o pensamento complexo é o pensamento que se esforça para unir, não na confusão, mas operando diferenciações”.

O pensamento complexo tenta dar conta daquilo que o pensamento mutilante é incapaz de fazer, pois a “ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre as disciplinas, entre categorias e entre tipos de conhecimento” (Morin, 2019, p. 176-177). Sem esse pensamento, o autor diz que nos resta uma inteligência incapaz de fazer contextualizações (Morin, 2010).

Ao ser mobilizado no contexto escolar, o pensamento complexo colabora para práticas pedagógicas que superam a ênfase de processos que “ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, no lugar de reunir e integrar” (Morin, 2018, p. 15).

Essas iniciativas são pautadas naquilo que Petraglia (2008) define como “educação complexa”. Para a autora, ambos – pensamento complexo e educação complexa – colaboram para ressignificar “a vida presente e transitória, a partir da transformação do olhar de novas formas de pensar e de agir, que partam da linearidade em direção à complexidade, por meio de um olhar multidirecional” (Petraglia, 2008, p. 35). Essa condição significa não separar o humano do universo, demandando processos de ensino e de aprendizagem pautados “na condição humana” (Morin, 2011, p. 43) e superadores da crença de que os conhe-

cimentos científicos, por si só, são capazes de solucionar os problemas da realidade atual e de enfrentar as incertezas em relação ao futuro.

O pensar complexo se materializa em uma educação complexa quando as práticas pedagógicas se mobilizam pelas perspectivas da transdisciplinaridade e da ecoformação. Enquanto a transdisciplinaridade é concebida por Nicolescu (2014, 2018) como aquilo que está entre as disciplinas, através e além destas, a ecoformação fortalece as relações recíprocas entre pessoa e ambiente, sendo que “o objeto da educação relativa ao ambiente não é o ambiente enquanto tal, mas a relação do homem com ele” (Silva, 2008, p. 101).

A inserção da transdisciplinaridade em sala de aula promove a superação da atomização e da fragmentação, por oportunizar um olhar contextualizado sobre o mundo e sobre a vida e que dá sentido ao que se ensina e ao que se aprende. Da mesma forma, a ecoformação projeta novas possibilidades para a prática educativa no ambiente escolar, pois, para Torre (2009), é uma maneira sintética, integradora e sustentável de entender a ação formativa, sempre em relação com o sujeito, a sociedade e a natureza.

PESQUISAS COM INTERVENÇÕES MOBILIZADAS PELA METODOLOGIA DOS PCE

Baseadas na tríade “complexidade-transdisciplinaridade-ecoformação”, foram desenvolvidas, nos anos de 2018 e 2019, duas pesquisas com intervenção em instituições vinculadas à Rede Municipal de Ensino de Caçador, Santa Catarina, Brasil. Enquanto uma pesquisa possibilitou uma intervenção em uma escola do campo, outra possibilitou uma intervenção em uma instituição situada na área urbana da cidade.

A intervenção realizada por Almeida (2018) aconteceu na Escola Municipal de Educação Básica Rodolfo Nickel, localizada no Assentamento

Hermínio Gonçalves dos Santos em Caçador, SC. Participaram do estudo docentes e estudantes da Pré-Escola ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Constituindo-se em uma pesquisa-ação apoiada pela abordagem qualitativa, o estudo iniciou com a aplicação de um questionário sobre as necessidades formativas dos docentes. A partir desse levantamento, elaborou-se uma proposta formativa com base no Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas (Zwierewicz et al., 2017), que já vinha sendo desenvolvido em outros contextos, mas foi adaptado para atender as demandas locais.

A iniciativa foi intitulada “Programa de Formação-ação em Escolas Criativas: pertinência e empatia nos processos de ensino e aprendizagem” e preservou as etapas previstas no formato original da proposta. Contudo, as etapas foram organizadas e desenvolvidas adequando-se à realidade da instituição e às necessidades dos docentes, evidenciando um movimento de formação-ação. A seguir, elas são resumidamente descritas.

Etapas da conexão e da projeção: como indicado por Zwierewicz et al. (2017), a primeira etapa consiste no início do programa e objetiva impactar os participantes utilizando estratégias que mobilizem a reflexão sobre sua atuação, identificando e valorizando as inovações realizadas antes do início da formação e os desafios a serem enfrentados. Igualmente, estudam-se as bases teóricas norteadoras do programa e as possibilidades metodológicas e avaliativas. A etapa da projeção, por sua vez, prevê planejamentos cujo objetivo consiste em reduzir a distância entre o realizado e o discutido teoricamente, por meio da utilização da metodologia dos PCE. No caso da pesquisa, optou-se por desenvolver um PCE baseado no livro “Felpo Filva”, de Eva Furnari (2008). Destaca-se também que, em decorrência do tempo disponibilizado pelos docentes para a formação, essas duas etapas foram agrupadas.

- Etapa da interação: estimula a socialização das ações desenvolvidas a partir do primeiro encontro de formação, iniciando com a rememoração dos conceitos estudados no encontro an-

terior, visando conectar a teoria às práticas compartilhadas na sequência. Nesta etapa, os docentes apresentaram as atividades desenvolvidas e definiram o título oficial do PCE, com base no que haviam discutido com os estudantes depois do primeiro encontro formativo. O título escolhido foi: “Projeto Criativo Ecoformador: as aventuras de Felpo Filva na escola do campo”.

- Etapa do fortalecimento: aprofunda os conhecimentos teóricos e articula-os a possibilidades práticas, impulsionando mudanças necessárias para reduzir a distância entre o real e o desejado (Zwierewicz *et al.*, 2017). Realizada em dois encontros, a etapa foi fundamental para analisar as práticas desenvolvidas e projetar novas possibilidades, sempre articuladas à tríade conceitual discutida neste capítulo.
- Etapa da polinização: estimula a socialização e polinização dos resultados do PCE. Esta etapa valoriza as escolas, os profissionais, os estudantes, as comunidades e suas iniciativas, contribuindo com outros contextos para que estes ressignifiquem suas práticas a partir do que foi compartilhado, conforme destacam Zwierewicz *et al.* (2017). Ela foi finalizada com a “Mostra do Conhecimento”, que contou com participação de todos os estudantes e docentes, de familiares e outros membros da comunidade, além da visita de estudantes e profissionais das escolas do centro da cidade.

O PCE teve como objetivo impulsionar um processo de ensino e de aprendizagem que priorizasse a articulação entre o currículo e a realidade local/global e favorecesse a empatia e a pertinência do ensino. Assim, visou-se o empoderamento dos estudantes e da comunidade a partir da valorização de seu entorno, ou seja, da valorização do cultivo e manejo das atividades agrícolas e leiteira que desenvolvem. Para facilitar o desenvolvimento do PCE, ele foi organizado em seis eixos: exploração dos gêneros textuais carta e contos de fada; identidade; localização; preparação da visita do Felpe; alimentação saudável; e horta escolar com produção orgânica.

Como exemplo de atividade, destaca-se uma vinculada ao eixo localização. Tendo a cartografia como conteúdo mobilizador, a atividade prevista no PCE e sistematizada na sequência dinamizou conteúdos de diferentes componentes curriculares em interação com demandas locais, sem desconsiderar as condições globais:

APRENDENDO COM UMA INTERVENÇÃO PARA MELHORAR O ACESSO À COMUNIDADE

Na segunda carta que 'Felpe Filva' enviou à escola, ele falava sobre sua preocupação de como chegar até ela, pois havia perdido o mapa de localização, despertando a necessidade de se criarem placas de indicação que o ajudassem no trajeto. Para isso, foi necessário compreender onde os estudantes moravam em nível de comunidade, ampliando o conteúdo para município, estado, país, continente e mundo.

Após a sistematização dessa etapa, foi realizada uma aula de campo, utilizando o ônibus escolar no trajeto que liga a escola à rodovia e vice-versa. No trajeto, foi chamada a atenção dos estudantes para os lugares que as pessoas se perdem quando vão até a escola, no caso, bifurcações e entradas para outras localidades, refletindo e percebendo pontos de referência, já que até então não havia placas de indicação.

Durante o trajeto, os estudantes foram anotando os lugares que consideravam apropriados para a colocação das placas, registrando pontos de referência com palavras-chave e desenhos que representassem o que para eles fazia mais sentido.

Ao chegar na escola, os registros dos estudantes foram analisados com a finalidade de escolher os lugares para que as placas fossem colocadas. Para que fosse possível a leitura e compreensão, seguida da confecção de placas indicativas de trânsito, foram analisadas algumas placas já existentes, explicitando suas cores, estrutura e desenho, estimulando que pesquisassem a função de cada um desses detalhes. Na confecção foram utilizados materiais alternativos, valorizando perspectivas de ensino e de aprendizagem ecoformadoras. Ao final desse processo, os estudantes pintaram as placas e depois voltaram ao mesmo trajeto, acompanhados pelos docentes para posicioná-las nos locais que eles mesmos indicaram (Almeida, 2018).

Figura 1 - Atividade vinculando o conteúdo cartográfico ao atendimento de demandas da realidade local.



Fonte: Almeida (2018).

A pesquisa foi premiada na Jornada de Educação Alimentar e Nutricional do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com um selo de participação e um certificado de menção honrosa. A premiação recebeu-se à conclusão de todas as etapas previstas na proposta de premiação e ao cumprimento de critérios como inovação, criatividade, continuação no andamento das atividades previstas no PCE, envolvimento das famílias e conexão entre duas ou mais disciplinas. Além disso, considerou-se que, com o projeto, a escola foi “Destaque EPAGRI em Educação Socioambiental Márcia Mortari”, reconhecimento recebido após os estudantes apresentarem fragmentos do projeto elaborado durante os encontros formativos para outras instituições escolares concorrentes.

A segunda pesquisa foi desenvolvida em 2019 no Centro de Educação Infantil Elmar Pereira Rosa, de Caçador, SC. Participaram do estudo 16 bebês e crianças bem pequenas, na faixa etária de 1 a 2 anos e 11 meses de idade, bem como 50% dos pais e/ou responsáveis

(Oliveira, 2020). A pesquisa foi mobilizada pela relevância do acesso a “um espaço adequado, rico em estímulos, agradáveis aos olhos infantis, num tempo bem planejado e capaz de satisfazer suas necessidades em busca da construção de novos saberes e da descoberta do mundo a sua volta” (Moreno, 2007, p. 55).

O valor pedagógico desses espaços tem relação com as reflexões de Petraglia (2008, p. 35) sobre a relevância da transformação do olhar para abranger “novas formas de pensar e de agir, que partam da linearidade em direção à complexidade, por meio de um olhar multidirecional”. Assim, passa a ter destaque a perspectiva de ensino transdisciplinar e ecoformador para explorar, planejar e construir com as crianças atividades com diferentes materiais não estruturados e cenários ecoformadores na sala de aula e fora dela, como ocorrido no decorrer da pesquisa.

Na coleta de dados, utilizaram-se três instrumentos: um roteiro para a análise de Projetos Criativos Ecoformadores (PCE); um roteiro de observação das crianças durante as intervenções pedagógicas; e um questionário de percepção aplicado a pais e/ou responsáveis.

Com o título “Projeto Criativo Ecoformador: o que sentem meus pés? Uma trilha de olhares e sensações além da sala de aula”, a proposta foi desenvolvida em quatro etapas. Ela teve como objetivo estimular o desenvolvimento integral, valorizando o protagonismo das crianças nas escolhas em relação ao cuidado consigo, com os outros e com o meio ambiente, na superação de desafios e na resolução de situações-problema enfrentadas na construção do cenário. A seguir, descrevem-se brevemente as respectivas etapas do projeto e seus objetivos.

- a. Etapa I – o contato com materiais não estruturados: estimular o protagonismo na tomada de decisões durante a exploração de materiais não estruturados.
- b. Etapa II – a exploração desafiadora de materiais não estruturados: estimular a resolução de problemas por meio da interação com recursos, espaços, colegas e docentes.

- c. Etapa III – a identificação dos cenários preferidos: identificar materiais e espaços preferidos, visando a futura construção de um cenário ecoformador.
- d. Etapa IV – a construção dos cenários ecoformadores: construir colaborativamente um cenário ecoformador.

No desenvolvimento das etapas citadas, observou-se que, apesar de ter sido prevista a criação de um único cenário ecoformador, outras possibilidades surgiram no decorrer do PCE. Foi assim que, na ampliação dos cenários, surgiu, entre outros, um lugar para cozinhar e interagir ao ar livre.

Especificamente em relação à trilha sensorial, o cenário ecoformador passou a ser construído gradativamente, especialmente a partir da escolha do espaço e dos materiais realizada com os bebês e as crianças bem pequenas. Enquanto os materiais foram disponibilizados nos trechos da trilha, eles exploraram o formato, as cores, as texturas e outras características dos elementos disponíveis. Eles também transitavam pela trilha e tentavam encaixar os materiais em meio a diálogos que estabeleciam com os pares e as docentes.

Figura 2 - A construção colaborativa da trilha de sensações e convivência.





Fonte: Oliveira (2020).

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006, p. 8) defendem que esse tipo de espaço deve promover “aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem” e facilitar “a interação criança–criança, criança–adulto e deles com o meio ambiente”, ou seja, um “espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, ‘brincável’, explorável, transformável e acessível para todos”. Essas perspectivas podem ser exemplificadas quando, em um dia ensolarado, os bebês e as crianças foram estimulados a tirar os calçados. Alguns exploraram os espaços com os pés, mas os que tinham receio de tocar o solo adotaram diferentes estratégias, alguns preferiram engatinhar mesmo sabendo caminhar.

Com a continuidade da exploração nos dias subsequentes, observou-se que os bebês e as crianças ampliaram as formas de descobrir o espaço e os materiais disponibilizados. Destaca-se, também, que era contagiante a alegria que manifestavam toda vez que investigavam os diferentes cenários construídos colaborativamente durante o PCE.

Com a aplicação do questionário, os pais e/ou responsáveis analisaram as contribuições do PCE para o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças bem pequenas. Com dimensões vinculadas aos campos de experiência indicados pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), o questionário foi composto por 13 questões abertas, semiabertas e fechadas, elaboradas com o intuito de detectar se foram contemplados: a) conceitos-chave vinculados aos diferentes campos de experiência e que expressam indícios de estímulo ao protagonismo dos bebês e das crianças bem pequenas; b) condições de melhora no desenvolvimento integral.

A percepção dos pais e/ou responsáveis em relação às contribuições do PCE evidenciam tanto a relevância da proposta para o desenvolvimento integral como situações que foram fundamentais para esse processo. São exemplos os registros sobre a ampliação nos relacionamentos, a participação mais efetiva em brincadeiras coletivas,

as conversas com pessoas desconhecidas, a maior demonstração do afeto e a valorização de elementos da natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Materializar a tríade conceitual “complexidade-transdisciplinaridade-ecoformação” implica explorar metodologias que favoreçam a articulação entre as diferentes disciplinas e dessas com a realidade. Também implica superar práticas pautadas em pensamentos que impeçam a compreensão da relevância das partes e do todo, reverberando o que Morin (2019, p. 176) define como “pensamento mutilante”, bem como iniciativas que não se comprometam com o bem viver para si, os outros e o meio ambiente.

Quando a pesquisa de Almeida (2018) favoreceu uma intervenção comprometida com a valorização da comunidade em que a escola do campo está inserida e quando a pesquisa de Oliveira (2020) posicionou bebês e crianças bem pequenas como protagonistas de escolhas sobre seus próprios espaços, as autoras pautaram seus estudos no que Santos (2009) define como transdisciplinaridade. Ou seja, na busca do sentido da vida por meio de relações entre os diversos saberes (ciências exatas, humanas e artes) numa democracia cognitiva. Nesse processo, elas se comprometeram com o real sentido da transdisciplinaridade, que “é a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (Nicolescu, 2018, p. 53).

Especificamente na atividade que envolveu a melhora da sinalização do acesso à comunidade rural, o estudo de Almeida (2018) favoreceu um conhecimento cartográfico contextualizado e articulado entre diferentes disciplinas. Atividades como essas atendem o compromisso da complexidade que, para Morin (2019, p. 176-177), é “prestar contas

das articulações despedaçadas pelos cortes entre as disciplinas, entre categorias e entre tipos de conhecimento”.

Da mesma forma, os compromissos das pesquisas de Almeida (2018) e Oliveira (2020) – da primeira com a valorização da produção orgânica e o estímulo a esta, da segunda com a utilização de materiais não estruturados – colaboram para a valorização das “premissas teóricas das unidades ecológicas de base que religam o homem à natureza”, priorizando “a relação com o ambiente natural como processo essencial de consolidação da condição humana” (Silva, 2008, p. 101). Isso ocorre por que a ecoformação promove processos de ensino e de aprendizagem que estimulam o que Lobo e Suanno (2017) definem com a compreensão da realidade e o aumento do nível de percepção dos estudantes. Assim estes, ao abraçarem os conhecimentos científicos e vivenciais, os articulam, quebrando a fragmentação e gerando um novo saber, contextualizado.

O acesso às dissertações e a leitura completa de ambas as intervenções possibilitam conhecer com mais profundidade práticas transdisciplinares (Nicolescu, 2014, 2018). Da mesma forma, possibilitam observar o quanto a ecoformação valoriza “a construção subjetiva de valores e atitudes sustentáveis, voltados para o equilíbrio da vida em sua plenitude e planetariedade” (Sant’ana; Cunha; Suanno, 2016, p. 25).

REFERÊNCIAS

- Almeida, A. L. R. (2018). *Influência do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas na transformação das práticas pedagógicas em uma escola do campo*. [Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Básica. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe].
- Brasil. (2006). *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil*. MEC, SEB. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf.

- Brasil. (2018) *Base Nacional Comum Curricular – BNCC: educação é a base*. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Furnari, E. (2008). Felpo Filva. Moderna.
- González Velasco, J. M. (2017). *Religaje educativo: espacio-tiempo*. Prisa.
- Lobo, E. O. & Suanno, M. V. R. (2017). Transdisciplinaridade e práticas pedagógicas emergentes. In: *VI Semana de Integração* (pp. 363-397). UEG. <https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/9188>
- Moreno, L. G. (2007). Organização do Trabalho Pedagógico na Instituição de Educação Infantil. In: J. D. Paschoal (Org.). *Trabalho Pedagógico na Educação Infantil* (pp. 54- 62). Humanidades.
- Morin, E. (2018). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina (24a ed.). Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2019). *Ciência com Consciência*. (18a ed.). Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Bertrand.
- Morin, E. (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. (2a ed. rev.) Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Cortez Editora.
- Morin, E. (2010). Por uma reforma do pensamento. In: A. Pena-Veja; E. P. Nascimento (Org.). *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade* (pp. 21-34). Garamond.
- Morin, E. & Kern, A. B. (2011). *Terra-Pátria*. (6a ed.). Tradução de Paulo Azevedo Neves da Silva. Sulina.
- Nicolescu, B. (2018). *O manifesto da transdisciplinaridade*. (3a ed.). Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom.
- Nicolescu, B. (2014). Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro. In A. C. Espinosa Martinez; P. Galvani, P. (Org.). *Transdisciplinariedad y formación universitaria: teorías y prácticas emergentes* (pp. 45-90). CEUArkos.
- Oliveira, B. A. (2020). *Cenários ecoformadores e campos de experiência: contribuições de um Projeto Criativo Ecoformador para o desenvolvimento integral de bebês e crianças bem pequenas*. [Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Básica. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe].
- Petraglia, I. (2008). Educação complexa para uma nova política de civilização. *Educar*, 32, 29-41. <https://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a04.pdf>.

- Sant'Ana, J. V. B.; Cunha, R. C. A. & Suanno, J. H. (2016). Ecoformação e ecopedagogia no contexto do pensar complexo e transdisciplinar: caminhos e questões para a sustentabilidade. *V Semana da Integração* (pp.20-30). UEG.
- Santos, A. (2009). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *In: A. Santos, A.; A. Sommerman. (Coord.). Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida* (pp. 15-38). Sulina.
- Silva, A. T. R. (2008). Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 18, 95-104. <https://pdfs.semanticscholar.org/26bc/e1874dd-2c6097f764584f1d86cee443f3e51.p d>.
- Torre, S. (2009). Um olhar ecossistêmico e transdisciplinar sobre a educação: olhar o futuro com outra consciência. *In: M. Zwierewicz & S. Torre. (Org.). Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação* (pp. 24-25). Insular.
- Zwierewicz, M.; Pereira, V.; Nascimento, M. F.; Bona, J.; Bianco, M. (2017). Pedagogia ecossistêmica, transdisciplinaridade e ecoformação na gestão da Educação Básica: uma iniciativa da Secretaria de Educação de Paulo Lopes. *In: III Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas – Educação Transdisciplinar: emergem Escolas Criativas e transformadoras* (pp. 1846-1856). Universidade Federal do Tocantins.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Adalberto Duarte Pereira Filho

<http://orcid.org/0000-0001-5583-6305>

Aline Lima da Rocha Almeida

<https://orcid.org/0000-0003-2367-7690>

Ana Maria Soek

<http://orcid.org/0000-0002-4827-8242>

Arlete Rodrigues dos Santos Santa Rosa

<http://orcid.org/0000-0002-4018-8971>

Beatriz Alves de Oliveira

<https://orcid.org/0000-0002-1171-5031>

Camila Fernanda Saraiva

<https://orcid.org/0000-0001->

Carla Luciane Blum Vestena

<https://orcid.org/0000-0002-8655-7840>

Cassandra Fontoura Fiore Peron

<https://orcid.org/0000-0003-3710-6602>

Cristina Costa-Lobo

<https://orcid.org/0000-0003-4459-8676>

Cristina Machado

<https://orcid.org/0000-0003-3489-6178>

Deise Leandra Fontana

<https://orcid.org/0000-0002-3009-3047>

Eliane Rose Maio

<http://orcid.org/0000-0002-9280-9864>

Elisia Kasprowicz Stein

<https://orcid.org/0000-0002-8472-8693>

Ettiène Cordeiro Guérios

<https://orcid.org/0000-0001-5451-9957>

Evelin Ribeiro da Cruz -

<https://orcid.org/0000-0001-7645-5085>

Fernando Guimarães Oliveira da Silva

<https://orcid.org/0000-0002-5428-2870>

Francisca Vieira Lima

<https://orcid.org/0000-0002-1426-407X>

Gabriel Blum Vestena

<https://orcid.org/0000-0003-1941-3182>

Gabriela Reyes Ormeno

<https://orcid.org/0000-0003-2803-9436>

João Henrique Suanno

<https://orcid.org/0000-0003-0624-5378>

Juliana Berg

<https://orcid.org/0000-0002-9729-7626>

Luane Aparecida do Amaral

<https://orcid.org/0000-0002-1448-2472>

Lurdes Fabricio de Oliveira

<https://orcid.org/0000-0001-8888-053x>

Márcio de Oliveira

<http://orcid.org/0000-0003-4706-2930>

Maria Antônia Pujol Maura

<https://orcid.org/0000-0003-3234-4329>

Maria de Fatima Minetto

<https://orcid.org/0000-0002-6796-1610>

Maria Dolores Fortes Alves

<http://orcid.org/0000-0002-2292-8518>

Maria Solineide Oliveira Alencar

<https://orcid.org/0000-0003-4713-4041>

Marilza Vanessa Rosa Suanno

<https://orcid.org/0000-0001-5892-1484>

Marlene Zwierewicz

<http://orcid.org/0000-0002-5840-1136>

Murilo Henrique Pereira Jorge

<https://orcid.org/0000-0002-1101-3136>

Rafael Siqueira de Guimarães

<https://orcid.org/0000-0001-9864-9825>

Renata Corbetta Tavares

<https://orcid.org/0000-0002-5330-1072>

Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira

<https://orcid.org/0000-0002-1603-2088>

Rosane Batista de Souza

<https://orcid.org/0000-0001-6566-5191>

Sheila Fabiana de Quadros

<https://orcid.org/0000-0002-7909-2272>

Simone Maria de Bastos Nascimento

<https://orcid.org/0000-0002-7498-8758>

Sonia Maria Chaves Haracemiv

<https://orcid.org/0000-0001-9663-7257>

Tamires Campos Leite

<http://orcid.org/0000-0002-3880-4560>

Vagner Padilha Silveira

<https://orcid.org/0000-0003-0883-596>

Vera Lúcia Simão

<https://orcid.org/0000-0001-6169-0242>

ÍNDICE REMISSIVO

A

autismo 23, 247
autistic 13, 224, 226, 231
autonomia 25, 27, 41, 56, 70, 74, 99, 127,
138, 139, 166, 167, 170, 171, 172, 190,
191, 195, 242

C

cidadania 27, 32, 41, 65, 69, 70, 99, 100,
170, 171, 172, 184, 244, 250
comunicação 19, 27, 128, 141, 168, 169,
238
conhecimento 14, 19, 20, 24, 26, 39, 43,
44, 58, 68, 69, 70, 73, 75, 77, 90, 93, 97,
98, 99, 109, 117, 118, 122, 123, 124, 128,
136, 137, 139, 141, 142, 143, 167, 168,
169, 172, 176, 177, 178, 179, 182, 186,
189, 190, 191, 192, 193, 254, 255, 265,
266
contexto escolar 17, 36, 49, 50, 54, 56, 59,
245, 255
creativity 12, 196, 197, 198, 199, 200, 201,
202, 203, 205, 206, 207, 208, 210, 211,
212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219
criatividade 10, 11, 14, 15, 17, 18, 19, 20,
21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 68,
73, 74, 75, 87, 88, 93, 94, 96, 97, 99, 100,
101, 102, 103, 105, 106, 108, 109, 110,
130, 132, 133, 134, 135, 138, 139, 140,
141, 143, 144, 147, 148, 150, 151, 152,
153, 157, 158, 165, 166, 167, 168, 219,
220, 221, 222, 260, 264
cultura 19, 39, 45, 55, 68, 69, 83, 105,
115, 136, 137, 138, 144, 148, 151, 155,
157, 162, 166, 171, 181

D

deficiência 13, 23, 25, 27, 56, 235, 236,
237, 238, 241, 242, 245, 246, 247, 248,
249, 250, 251
desigualdades 33, 39, 45, 140, 184, 193,
244
didática 11, 26, 91, 129, 130, 132, 135
diversidade 14, 15, 22, 23, 24, 25, 28, 63,
68, 75, 81, 92, 97, 122, 125, 140, 143, 167,
168, 170, 187, 188, 193, 240, 246, 251

E

educação inclusiva 10, 16, 22, 24, 26, 27,
28, 47, 48, 50, 53, 244
educação infantil 11, 12, 101, 104, 146,
147, 148, 149, 150, 151, 155, 157, 171
encarcerados 11, 76, 77, 84, 85, 86
escolas criativas 10, 11, 63, 64, 73, 98,
129, 132, 135, 142, 158, 171, 251
escolas públicas 12, 38, 43, 171, 183, 184
exclusão 44, 51, 133, 162, 246

G

gênero 12, 77, 85, 128, 155, 183, 184,
185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193,
194, 222, 223

I

inclusão 15, 22, 23, 24, 26, 28, 30, 48, 49,
51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 67, 69, 75,
167, 168, 237, 245, 246, 247, 249, 251
invisibilidade 10, 11, 76, 77, 80

L

liberdade 12, 27, 32, 35, 77, 83, 84, 143,
171, 183, 184, 189, 190, 191, 193, 195

M

mercado de trabalho 105, 242

P

pedagogia da moqueca 12, 173, 174, 179,
180, 181

pensamento criativo 18, 23, 138, 142

pluralidade 93, 143, 244

práticas colaborativas 10, 48, 49, 50, 52,
54, 59

processo educacional 15, 106, 247

processo formativo 11, 87, 88, 99, 109,
110, 121, 124, 125

R

relações sociais 43, 57, 123, 237, 242,
244, 247

S

saúde 17, 44, 167, 241, 242

sexualidades 12, 183, 184, 185, 187, 191,
193, 194

V

violência 84, 85, 162, 170, 171, 184, 185,
186, 189, 190, 191, 193, 194

SÉRIE TECIDO EM CRIATIVIDADE

volume 3



ACADEMIA
BEATRIZ RIBEIRO



Externato de Santa Clara



UAM
Universidad Autónoma
de Madrid



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



CESPU
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
DE CIÊNCIAS DA SAÚDE



Este é o terceiro volume da Coletânea Tecido em Criatividade que traz a importância do pensar sistêmico e complexo na sociedade contemporânea a partir da criatividade. Este livro une pesquisadores de vários países no intuito de fortalecer a ciência em cooperação internacional única, oferecendo arcabouço teórico e científico robusto para ciência educacional.

Neste terceiro volume oferecemos a reflexão relativa à criatividade e a diversidade no processo educacional revelando ser essa uma tríade que se retroalimenta em evolução contínua e poderosa.



TECIDO EM
CRIATIVIDADE

2017 / 2022 / 2023



pimenta
cultural