



Universidade Federal do Pará
Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica/NEB
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica/ PPEB
Mestrado Acadêmico em Currículo e Gestão da Escola Básica

CAMILLA SOUZA FERREIRA RUBIM DE ASSIS

**O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DO DISCENTE DO ENSINO
FUNDAMENTAL I E A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO
E APRENDIZAGEM: representações docentes**

Belém - Pará
2023

CAMILLA SOUZA FERREIRA RUBIM DE ASSIS

**O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DO DISCENTE DO ENSINO
FUNDAMENTAL I E A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO
E APRENDIZAGEM: representações docentes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito à obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Linha de pesquisa: Currículo da Educação Básica

Orientador: Prof. Dr. Marcio Antonio Raiol dos Santos.

Belém - Pará
2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

A848d ASSIS, CAMILLA SOUZA FERREIRA RUBIM DE.
O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DO
DISCENTE DO ENSINO FUNDAMENTAL I E A UTILIZAÇÃO
DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E
APRENDIZAGEM : representações docentes / CAMILLA
SOUZA FERREIRA RUBIM DE ASSIS. — 2023.
xii, 137 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Marcio Antonio Raiol dos Santos
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,
2023.

1. Autonomia. 2. Metodologias Ativas. 3. Educação
Básica. I. Título.

CDD 372.19

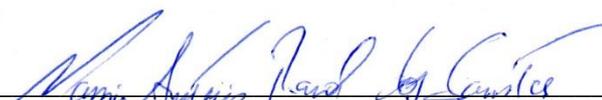
CAMILLA SOUZA FERREIRA RUBIM DE ASSIS

**O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DO DISCENTE DO ENSINO
FUNDAMENTAL I E A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO
E APRENDIZAGEM: representações docentes**

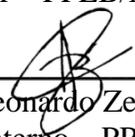
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito à obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Data de avaliação: 11/08/2023

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Marcio Antonio Raiol dos Santos
Orientador – PPEB/NEB/UFPA



Prof. Dr. Leonardo Zenha Cordeiro
Examinador interno – PPEB/NEB/UFPA



Prof. Dr. Paulo Elias Gotardelo Audebert Delage
Examinador externo – PPGENF/UEPA-UFAM

Belém - Pará
2023

Não haveria *existência humana* sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

A minha família, pelo amor que me nutre, e por todo o apoio e compreensão na jornada empreendida nestes dois anos de mestrado, como em todos os momentos da minha vida. Sem vocês eu não chegaria até aqui.

Aos meus pais, Ana Lucia e Alberto, que são e sempre serão meu porto seguro, pelo amor, alegria e força com que me envolvem em cada desafio e a cada conquista; aos meus tios Ana Maria e Armando, que também são meus pais nesta jornada terrena, me norteiam e ensinam, a partir de tantos exemplos de dedicação e amor.

Ao meu esposo, José Carlos, pelo afeto e pelo cuidado de sempre, além da paciência e parceria ainda maiores neste período difícil, mas gratificante. Aos meus filhos Beatriz e Tiago, por me verem sempre mais bela do que eu sou, e por todo amor, ajuda e compreensão; a cada dia vocês trazem mais felicidade e completude a minha vida. À Carol Anne, filha de coração, que me entende de uma forma única e me ajuda mais do que imagina, e à d. Tereza, com quem posso contar sempre.

Aos meus irmãos Alessandro, Diogo e Luciana, que mesmo à distância, torcem por mim e me fortalecem com seu carinho e vibrações positivas. Às minhas sobrinhas Nina, Steffi, Paula e Isabel, pela torcida e pela alegria que trazem a minha vida.

Aos meus avós Lygia e José Luiz, que sempre me ajudaram na caminhada, e onde estiverem agora, sei que continuam ajudando.

Ao meu orientador, Marcio Raiol, pela paciência e dedicação, e por, de maneira única e com grande amor pelo que faz, trazer-me tantas reflexões e ensinamentos, essenciais neste percurso acadêmico e pela vida afora. Nossas aulas/diálogos com você tornavam tudo mais interessante.

As minhas colegas de mestrado, Malena Miranda, Fabiana Sena e Suellen Barbosa, que foram de uma grandeza enorme ao me auxiliar acadêmica e emocionalmente diversas vezes, nos meus momentos de dificuldade. A convivência com vocês tornou tudo mais leve.

Aos membros da Banca, Paulo Delage (que me ajudou desde a elaboração do projeto de pesquisa) e Leonardo Zenha, pelas valiosas contribuições no desenvolvimento deste trabalho.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), e aos colegas do Grupo de Pesquisa em Práticas Pedagógicas para o Ensino na Educação Básica (GPRAPE), que me ajudaram direta ou indiretamente.

À direção da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, por disponibilizar o espaço para que esta pesquisa pudesse acontecer; à Coordenação Pedagógica e Coordenação de Ensino do Ensino Fundamental I, pela disponibilidade em fazer a mediação com os docentes; e, principalmente, aos docentes participantes da pesquisa, que tão gentilmente cederam seu tempo e não pouparam esforços para trazer ricas e preciosas contribuições durante a coleta de dados.

Aos amigos Nazaré Góes, Mario Valmont, Marilda Silva, Nigiacy Seabra, Ana Paula Cardoso, Andréa Ricarte e Luana Rodrigues, cujo apoio e incentivo foram fundamentais neste caminhar.

À professora Margarete Bittencourt e ao Fábio Tota, por todo o apoio e compreensão no meu local de trabalho, transformando montanhas em caminhos planos.

A Deus, sempre e por tudo. Por todas as bênçãos que chegam com mais esta etapa vencida.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo investigar, com base em representações docentes, a relação entre a utilização de Metodologias Ativas (MA) e o desenvolvimento da autonomia do discente do Ensino Fundamental I (EF I), com raízes epistemológicas na teoria da Complexidade, e tendo como referência o trabalho desenvolvido na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA), instituição escolar pública federal de educação básica da Amazônia. A metodologia adotada foi um estudo de caso descritivo, dividido em duas etapas investigativas: análise documental e pesquisa de campo, através de entrevista semiestruturada, sendo os participantes nove docentes do EF I da EAUFPA. A análise dos dados foi realizada com auxílio do *software* IRaMuTeQ®. Com os resultados obtidos na segunda etapa, foi possível estabelecer comparações e conexões entre o currículo em ação, através das descrições dos docentes sobre o que vem sendo desenvolvido no ambiente escolar, e o currículo prescrito no Projeto Pedagógico (PP) da Escola, analisado na primeira etapa. A inovação, na EAUFPA, é um dos princípios que orientam seus objetivos, suas finalidades, sua missão e sua concepção pedagógica, conforme denota seu PP. As respostas dos docentes entrevistados sinalizam percepções que indicam esse caráter inovador, participativo e experimental das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, a quebra com as pedagogias tradicionais, a prática e o incentivo ao diálogo, à solidariedade, à aprendizagem individual e coletiva de forma desafiadora, diferenciada, acolhedora, bem como a intencionalidade no desenvolvimento da autonomia dos educandos por meio das ações pedagógicas realizadas. Dentre as inovações destacadas nos relatos, duas remetem às conceituações sobre MA: a utilização de jogos como estratégias de ensino e aprendizagem, e o desenvolvimento de projetos educativos interdisciplinares. A primeira relaciona-se à Aprendizagem Baseada em Jogos (GBL), e a segunda, à Aprendizagem Baseada em Projetos (PJBL). Assim, os resultados evidenciam que os docentes utilizam MA no desenvolvimento das atividades, entretanto, pela falta de aprofundamento teórico-epistemológico no assunto, alguns desconhecem que já trabalham com MA, ficando clara a necessidade de apropriação teórico-prática sobre esta temática. A autonomia, por sua vez, configura-se como elemento central nas falas da maioria dos docentes entrevistados, sendo perceptível que, ao tratar da autonomia do discente, a autonomia do próprio docente emerge nas discussões. Deste modo, a importância da autonomia como processo e finalidade educativa é salientada, na perspectiva mais ampla do desenvolvimento de todo ser humano. Os dados obtidos neste trabalho apontam ainda para o reconhecimento de que as MA se constituem em diferenciais pedagógicos para a promoção da autonomia discente no processo de ensino e aprendizagem, por meio, principalmente, da atuação colaborativa entre pares, das vivências e experimentações na busca de soluções em situações-problema, do desenvolvimento de estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre as práticas (de docentes e discentes), do estímulo aos processos construtivos de ação-reflexão-ação, que despertam a curiosidade dos educandos diante de fatos e fenômenos, e dos sentimentos de engajamento neles despertados.

Palavras-chave: Autonomia. Metodologias Ativas. Educação Básica.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate, based on teachers' representations, the relationship between the use of Active Methodologies (AM) and the development of student autonomy in Primary Education I (EF I), with epistemological roots in Complexity theory, and with reference to the work developed in the School of Application of the Federal University of Pará (EAUFPA), a federal public school institution of basic education in the Amazon. The methodology adopted was a descriptive case study, divided into two investigative steps: documentary analysis and field research, through semi-structured interviews with nine teachers of EF I - EAUFPA. The data analysis was performed with the aid of the software IRaMuTeQ®. With the results obtained in the second stage, it was possible to establish comparisons and connections between the curriculum in action, through the descriptions of teachers about what has been developed in the school environment, and the curriculum prescribed in the Pedagogical Project (PP) of the School, analyzed in the first stage. Innovation, at EAUFPA, is one of the principles that guide its objectives, purposes, mission and pedagogical design, as denoted in its PP. The answers of the teachers interviewed point to perceptions that indicate this innovative, participatory and experimental character of teaching practices developed in school, the break with traditional pedagogies, the practice and encouragement of dialogue, solidarity, individual and collective learning in a challenging, differentiated, welcoming, as well as the intentionality in developing the autonomy of students through the educational activities carried out. Among the innovations highlighted in the reports, two refer to conceptualizations about MA: the use of games as teaching and learning strategies, and the development of interdisciplinary educational projects. The first is related to Game-Based Learning (GBL), and the second, to Project-Based Learning (PJBL). Thus, the results show that teachers use MA in the development of activities, however, due to the lack of theoretical and epistemological deepening on the subject, some are unaware that they already work with MA, making clear the need for theoretical and practical appropriation on this theme. Autonomy, in turn, is configured as a central element in the speeches of most of the interviewed teachers, being noticeable that, when dealing with the autonomy of the student, the autonomy of the teacher himself emerges in the discussions. Thus, the importance of autonomy as a process and educational purpose is highlighted, in the broader perspective of the development of every human being. The data obtained in this work also point to the recognition that the MA constitute pedagogical differentials for the promotion of student autonomy in the teaching and learning process, by means, mainly, of the collaborative performance among peers, the experiences and experimentation in the search for solutions in problem situations, the development of cognitive strategies, critical capacity and reflection on the practices (of teachers and students), the stimulus to constructive processes of action-reflection-action, which arouse the curiosity of students before facts and phenomena, and the feelings of engagement aroused in them.

Keywords: Autonomy. Active Methodologies. Basic Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema – Disciplinaridade	41
Figura 2 – Esquema – Pluridisciplinaridade e Multidisciplinaridade	42
Figura 3 – Esquema – Interdisciplinaridade	42
Figura 4 – Esquema – Transdisciplinaridade	43
Figura 5 – Processo pedagógico tradicional	53
Figura 6 – Processo pedagógico ativo	53
Figura 7 – Diagrama de Zipf de frequência das palavras	71
Figura 8 – Nuvem de Palavras	72
Figura 9 – Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) com a classificação do conteúdo do <i>Corpus 1</i>	77
Figura 10 – Análise fatorial de correspondência (AFC) das palavras ativas mais frequentes em cada uma das classes lexicais obtidas na CHD do <i>Corpus 1</i>	79
Figura 11 – Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) com a classificação do conteúdo do <i>Corpus 2</i>	88
Figura 12 – Análise fatorial de correspondência (AFC) das palavras ativas mais frequentes em cada uma das classes lexicais obtidas na CHD do <i>Corpus 2</i>	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Palavras em comum nos dois <i>corpora</i> , com frequências	73
Quadro 2 – Dendograma com as 20 primeiras palavras, segundo CHD do conteúdo do <i>Corpus 1</i>	78
Quadro 3 – Categorias identificadas pela autora no <i>Corpus 1</i> a partir das classes indicadas pelo IRaMuTeQ®	80
Quadro 4 – Dendograma com as 20 primeiras palavras, segundo CHD do conteúdo do <i>Corpus 2</i>	89
Quadro 5 – Categorias/ núcleos de sentido identificadas pela autora no <i>Corpus 2</i> a partir das classes indicadas pelo IRAMUTEQ®	91
Quadro 6 – Categoria e subcategorias identificadas pela autora na análise da Classe 1	94
Quadro 7 – Categoria e subcategorias identificadas pela autora na análise da Classe 2	101
Quadro 8 – Categoria e subcategorias identificadas pela autora na análise da Classe 3	111
Quadro 9 – Categoria e subcategorias identificadas pela autora na análise da Classe 4	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFPA	Universidade Federal do Pará
EAUFPA	Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará
MA	Metodologias Ativas
EF I	Ensino Fundamental I
EF II	Ensino Fundamental II
PP	Projeto Pedagógico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ABP ou PBL	Aprendizagem Baseada em Problemas (<i>Problem Based Learning</i>)
PJBL	Aprendizagem Baseada em Projetos (<i>Project Based Learning</i>)
GBL	Aprendizagem Baseada em Jogos (<i>Game Based Learning</i>)
TBL	Aprendizagem Baseada em Equipes (<i>Team Based Learning</i>)
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
MS	Ministério da Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
ST	Segmentos de Texto
UCE	Unidade de Contexto Elementar
UCI	Unidade de Contexto Inicial
AFC	Análise Fatorial de Correspondência

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	13
1	A COMPLEXIDADE E SUAS ABRANGÊNCIAS NA EDUCAÇÃO.....	20
1.1	Dos sujeitos complexos da educação.....	23
2	CURRÍCULO E ESCOLA BÁSICA: HISTORICIDADES E INTERRELAÇÕES.....	26
2.1	Algumas discussões sobre currículo.....	26
2.2	A escola básica no Brasil e seus entrelaçamentos com o currículo.....	28
3	APRENDIZAGEM ATIVA E AUTONOMIA.....	35
3.1	Os paradigmas educacionais de ontem e de hoje.....	35
3.1.1	O paradigma na ciência.....	35
3.1.2	Os paradigmas na educação: da instrução, da aprendizagem e da comunicação.....	37
3.2	A autonomia enquanto fundamento da aprendizagem ativa.....	44
3.2.1	Da autonomia docente e discente.....	46
4	METODOLOGIAS ATIVAS E SEU DIFERENCIAL PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	52
4.1	Metodologias Ativas: percursos possíveis para novas práticas.....	54
4.2	Tipos de Metodologias Ativas.....	56
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	62
5.1	Tipo de pesquisa.....	62
5.2	Local, participantes e preceitos éticos da pesquisa.....	63
5.3	A coleta de dados.....	64
5.4	A análise dos dados.....	66
6	AS POSSIBILIDADES DA AUTONOMIA DISCENTE FRENTE AOS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA.....	69
6.1	Análises prévias: estatísticas, similaridades e contrastes presentes nos textos do Projeto Pedagógico da EAUFPA e das falas de docentes do EF I.....	69
6.1.1	Estatísticas Textuais Clássicas.....	69
6.1.2	Nuvem de Palavras (<i>Wordcloud</i>).....	72

6.2	A identidade institucional da EAUFPA: análise do Projeto Pedagógico....	75
6.2.1	Vinculação da Escola à UFPA/ Parcerias com instituições públicas e privadas em projetos de ensino, pesquisa e extensão.....	80
6.2.2	A criança e seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual, linguístico, cultural e social através de experiências de aprendizagem.....	82
6.2.3	Estruturação da Escola: organização curricular e estrutura física e pedagógica, com base na legislação educacional vigente.....	83
6.2.4	O projeto pedagógico da Escola e o processo educativo: princípios e ações....	85
6.3	A relação entre o desenvolvimento da autonomia do discente e a utilização de metodologias ativas: análise das falas de docentes do EF I...	87
6.3.1	Trabalho/prática docente e o desenvolvimento da autonomia discente no cotidiano da sala de aula.....	92
6.3.2	Envolvimento e participação da família no processo educativo desenvolvido pela escola.....	100
6.3.3	Representações docentes sobre práticas inovadoras e Metodologias Ativas.....	111
6.3.4	Representações docentes sobre Autonomia.....	124
	CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES.....	133
	REFERÊNCIAS.....	139
	APÊNDICES.....	147
	Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	147
	Apêndice B – Roteiro de Entrevista semiestruturada (Docentes do EF I)	149

INTRODUÇÃO

A literatura tem apresentado, repetidas vezes, evidências que favorecem a concepção da aprendizagem como sendo um processo ativo. Aprendemos ativamente desde que nascemos, enfrentamos desafios complexos em todos os campos (pessoal, profissional, social), de forma coletiva e individual, por processos indutivos – a partir de situações concretas que vamos aos poucos ampliando e generalizando, ou dedutivos – a partir de ideias e teorias que testamos no concreto das experiências (MORAN; BACICH, 2018).

Para Freire (2014, p. 67), encontramos-nos em um “permanente movimento de busca”, e aprendemos como curiosos e indagadores que somos, sobretudo para transformar a realidade e nela intervir, recriando-a.

Dewey (1950), Freire (2014), Ausubel et al. (1980), Rogers (1973), Piaget (2006), Vygotsky (1998) e Bruner (1976), dentre outros, de formas diversas vêm demonstrando como cada pessoa, em todas as fases da vida, aprende de forma ativa, levando-se em conta o contexto em que se insere, o que lhe é significativo, relevante e próximo ao nível de competências que possui (MORAN; BACICH, 2018). Seja na área da educação, da psicologia ou da neurociência, as pesquisas comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada indivíduo, e que cada pessoa aprende com base no que é mais relevante e faz sentido para ela, gerando conexões cognitivas e emocionais com o(s) objeto(s) de conhecimento.

Vivenciamos hoje o que chamamos de “sociedade do conhecimento” (*knowledge society*), termo adotado pela UNESCO em suas políticas institucionais, buscando incorporar uma concepção mais integral, numa perspectiva pluralista e de desenvolvimento da sociedade (BURCH, 2005). Segundo Moran (2015a), a escola que possui sua base curricular somente no ensino tradicional ignora que a sociedade do conhecimento é edificada sobre competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora.

A “geração *Alpha*”, termo utilizado pelo demógrafo australiano Mark McCrindle (SOARES, 2021), é formada por crianças nascidas entre 2010 e 2025, ou seja, completamente imersas no mundo digital, que manuseiam e interagem com *smartphones* e/ou *tablets* desde bebês, recebem estímulos diários de forma híbrida, e se desenvolvem como em nenhuma geração anterior. São crianças que, segundo Soares (2021), possuem o desenvolvimento visual, auditivo e psicomotor impulsionado por brinquedos tecnológicos, vídeos educativos e jogos interativos desde que nascem. Altamente curiosas, questionadoras e autodidatas, são essas crianças que atualmente chegam à escola básica.

Moran (2015a) afirma ainda que as crianças de hoje não aceitam mais um modelo vertical, autoritário e uniforme de aprender, e que as instituições de educação básica precisam estar atentas aos processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços, que precisam ser revistos diante das mudanças na sociedade, as quais nos fazem perceber as incertezas e a complexidade em que a educação se insere. Para Morin (2011, p. 29), “o novo brota sem parar”, por isso devemos “esperar o inesperado”, revendo teorias e ideias, e isto também se aplica às instituições educacionais.

As escolas atentas às mudanças podem escolher fundamentalmente dois caminhos, segundo Moran (2015a). O primeiro seria um caminho mais suave, de mudanças progressivas, procurando manter o modelo curricular predominante (disciplinar), porém dando maior ênfase ao envolvimento do discente, por meio de estratégias metodológicas diferenciadas, como: ensino por projetos (de forma interdisciplinar), ensino híbrido ou sala de aula invertida. O segundo, mais amplo, de mudanças profundas, que propõe modelos mais inovadores, disruptivos, sem disciplinas, que redesenham o projeto pedagógico, os espaços físicos e tempos da escola, as metodologias, e onde cada estudante aprende no seu próprio ritmo e necessidade. Tanto um como outro possuem como foco o discente “ativo e não passivo, o envolvimento profundo e não burocrático, professor orientador e não transmissor” (MORAN, 2015a, p. 22).

Nas últimas décadas, com o surgimento e avanço da Internet, de novas tecnologias de informação e comunicação, e com a divulgação aberta de inúmeros cursos e materiais, o indivíduo pode aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes. O acesso às informações vai muito além da escola, que deixa de ser o único espaço formador. O educador, bem como os livros, deixa de ser a única fonte de conhecimento. Isso é novo e apresenta algumas (talvez muitas) dificuldades, porém é necessário, e não existem modelos prévios bem-sucedidos para que possamos aprender com eles. As transformações da sociedade do conhecimento vêm ocorrendo de maneira extraordinariamente veloz; tudo é flexível numa sociedade altamente conectada (MORAN, 2015a).

Considera-se então, que a escola básica deve favorecer a aprendizagem significativa do educando por meio de um currículo escolar com a força política capaz de materializar, na escola, as aspirações sociais e econômicas mais amplas (THIESEN, 2014), e ser capaz de conduzir os sujeitos, docentes e discentes, à reconstrução e ao “aperfeiçoamento de suas formas de pensar, de sentir e de agir” (SACRISTÁN, 2005, p. 262), proporcionando experiências capazes de engrandecer culturalmente os envolvidos, e conseqüentemente, incentivar seu desenvolvimento pessoal, autônomo e libertador (GODINHO, 2015).

Nessa perspectiva, este estudo foi desenvolvido com interfaces epistêmicas na visão da Complexidade de Edgar Morin¹, pela possibilidade de buscar compreender o novo, o inesperado, a mudança, a incerteza, o contextual, o multidimensional, o global na área da educação. Tendo clareza da importância de se considerar o todo e as partes no entendimento complexo da realidade em movimento, sempre multifacetada, ressalto que este trabalho foi desenvolvido com base na escolha de algumas das múltiplas faces da realidade: a do **discente**, pelo olhar do **docente**, na análise de suas práticas pedagógicas, considerando ainda a importância da **gestão escolar** no desenvolvimento de práticas inovadoras.

Destarte, sem a pretensão de apreender a Complexidade em sua totalidade, as múltiplas dimensões do processo educativo foram consideradas no desvendamento das práticas pedagógicas de docentes que utilizam estratégias metodológicas diferenciadas na escola básica, bem como das suas representações acerca destas práticas e do desenvolvimento da autonomia do discente.

O meu interesse pela presente investigação justifica-se pela minha vivência como pedagoga atuante na Assessoria Pedagógica de uma universidade pública em Belém-PA, ao observar as fragilidades apresentadas por discentes ingressantes na universidade, recém-chegados da educação básica, tanto de escolas públicas como particulares, quando precisam desenvolver atividades acadêmicas que possuem como base metodologias ativas de ensino e aprendizagem. Estes estudantes demonstram certa dificuldade no desenvolvimento de atividades acadêmicas que requerem autonomia, senso crítico, ética, compromisso e envolvimento com o objeto de estudo, tomada de decisões, e até mesmo trabalho em equipe.

Ao iniciar, em 2008, meu percurso profissional na universidade em que trabalho, foram-me apresentadas as Metodologias Ativas (MA) de ensino e aprendizagem, mais especificamente a Metodologia da Problematização, sistematizada por Berbel (1995), com base nas cinco etapas descritas por Bordenave e Pereira (1982) através do esquema do Arco de Maguerez. Nas etapas do Arco, o estudante, enquanto participante e agente de transformação social, é levado a observar a realidade, detectar problemas reais e buscar para eles soluções originais e criativas, numa perspectiva de educação problematizadora ou libertadora. Essa metodologia estava começando a ser utilizada pelos docentes no Curso de Graduação em que

¹ Pesquisador emérito do Centre National de la Recherche Scientifique – CNRS. Formado em História, Geografia e Direito, Edgar Morin é um “pensador francês de alma sem fronteiras”, segundo Juremir Machado da Silva na apresentação de *O Método 6: Ética*. Autor de um verdadeiro legado epistemológico, sociológico, filosófico, antropológico e cultural, Morin é uma das figuras mais respeitadas do pensamento ocidental contemporâneo.

atuo, dado que o Projeto Pedagógico do Curso acabava de ser radicalmente reestruturado e estava sendo implantado naquele ano.

Posteriormente, fui apresentada também à teoria da Complexidade, de Edgar Morin, em trabalhos desenvolvidos pela Assessoria Pedagógica junto aos docentes do Curso, o que me levou a diversas reflexões acerca do papel da escola básica e da universidade, da formação e do trabalho docente, bem como do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e da necessidade da reforma do pensamento nas instituições educacionais e na sociedade.

Desta forma, o olhar pedagógico e crítico para a formação do indivíduo, a partir da utilização das MA e sob o viés da Complexidade, foi sendo em mim despertado através da curiosidade epistemológica. Passei então a refletir acerca da maneira como a escola básica está preparando e formando o indivíduo para viver e atuar na sociedade globalizada e altamente conectada dos tempos atuais. De que maneira os estudantes da educação básica aprendem a problematizar o mundo e a própria comunidade ao seu redor? Imersos em um contexto de tantas informações, de que modo conseguem desenvolver autonomia para gerenciar a construção do seu conhecimento? E o docente, qual o seu papel na escola em que atua? Qual a sua visão do processo de ensino e aprendizagem, em relação à forma como os estudantes aprendem? Todos esses questionamentos perpassam pelas relações destes agentes transformadores da sociedade (discentes e docentes) com a forma como o currículo é desenvolvido na escola. O que e como se trabalha com esse estudante irá refletir em sua futura vida acadêmica e profissional, pois a educação básica, como o nome já diz, é a base da formação do cidadão.

O currículo e o projeto pedagógico da escola podem trazer diversas inovações pedagógicas e metodológicas, porém se o educador desenvolve uma prática de base tradicional e fechada em si mesma, essas inovações não chegarão ao estudante, ou seja, serão meras palavras que não saem dos documentos oficiais para a vivência real escolar. Assim, remeto-me a Paulo Freire ao afirmar que “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2014, p. 24, grifo do autor).

Aprendendo, segundo Morin (2011), que o ser humano é uma unidade complexa multidimensional – ao mesmo tempo, biológico, psíquico, social, afetivo, racional – bem como, considerando a interrelação das partes com o todo e entre si próprias, de forma que cada uma influencia o todo e é por ele e pelas outras influenciada, chega-se ao entendimento de que “é preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido” (idem, p. 34). Deste modo, interessei-me por investigar a “base da educação básica”, o Ensino Fundamental I (EF I), justamente por compreender que é nessa etapa que se desenvolvem (ou devem se desenvolver) os primeiros caracteres intelectuais do ser aprendente, os traços iniciais

de autonomia, curiosidade e envolvimento com o objeto estudado, para o domínio do conhecimento, o que se relaciona diretamente com o trabalho e a autonomia docentes no desenrolar desses “caminhos percorridos pelo estudante” (*curriculum*, que advém do termo latino *scurrere*).

Uma base “bem formada” talvez evite muitas dificuldades futuras, o que nos leva a refletir epistemologicamente e investigar sobre a práxis docente, a autonomia do docente e do discente, e as abordagens metodológicas no currículo da educação básica, mais especificamente as MA, sendo relevante, neste contexto, conhecer as representações docentes sobre a relação entre a utilização de metodologias ativas e o desenvolvimento da autonomia do discente do Ensino Fundamental I, que tomei como objeto de estudo desta investigação.

Temos², portanto, como objetivo geral: **investigar, com base em representações docentes, qual a relação entre a utilização de metodologias ativas e o desenvolvimento da autonomia do discente do EF I**, tendo como referência o trabalho docente desenvolvido em uma instituição escolar pública de educação básica, onde podemos investigar o desenvolvimento de práticas inovadoras desde as etapas iniciais.

Para tanto, no caminho que traçamos para esta investigação nos propusemos a:

1) aprofundar o conhecimento sobre metodologias ativas, identificando seu diferencial pedagógico no processo de ensino e aprendizagem da escola básica, a partir de revisão bibliográfica sobre o tema;

2) analisar o Projeto Pedagógico da escola em busca de características que identifiquem um processo educativo inovador;

3) verificar se há docentes do EF I da referida escola que desenvolvem práticas pedagógicas inovadoras e/ou metodologias ativas e quem são estes(as) docentes;

4) descrever as abordagens metodológicas utilizadas pelos docentes do EF I, identificando as metodologias ativas de ensino e aprendizagem;

5) analisar as representações de docentes do EF I sobre o desenvolvimento da autonomia no discente e sua relação com a utilização de metodologias ativas.

Assim, o desenvolvimento da autonomia do discente, em face da chamada “aprendizagem ativa”, mediada pela utilização de estratégias metodológicas ativas e inovadoras pelo docente, em um todo complexo representado pela escola e sociedade, configura-se como tema central de nossa análise, com base nas abordagens teóricas, principalmente, de Morin

² A partir desse momento, a escrita apresentar-se-á na primeira pessoa do plural, compreendendo-se o trabalho colaborativo como condição para a produção do conhecimento.

(2005a, 2005b, 2009, 2011, 2017); Freire (1979, 2000, 2014, 2015); Berbel (1995, 1998, 1999, 2011); Sacristán (2005; 2013); Moran e Bacich (2018); Tardif e Lessard (2014); Trindade e Cosme (2016); Pischetola e Miranda (2021); e Soares (2021), nos trabalhos acadêmicos de Godinho (2015); Fernandes (2015); Carneiro (2018); e Santos (2021), e a partir da perspectiva das práticas e representações de docentes que atuam na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA), que serviu de lócus para a pesquisa.

A presente dissertação encontra-se estruturada em seis seções enumerativas. Na primeira, denominada **“A Complexidade e suas abrangências na Educação”**, apresentamos algumas discussões de cunho teórico-epistemológico sobre a Complexidade e a relação desta com a área da Educação, observando seus sujeitos enquanto seres complexos, que interagem entre si e com o mundo/sociedade/comunidade, como partes de um todo multidimensional.

Na segunda seção, **“Currículo e Escola Básica: historicidades e interrelações”**, fazemos algumas incursões no campo do Currículo, buscando descrever, de forma breve³, sua historicidade e entrelaçamentos com a Escola Básica e o desenvolvimento desta no Brasil.

Falamos na terceira seção, intitulada **“Aprendizagem Ativa e Autonomia”**, da relação entre as duas, com exposição de conceitos e das mudanças paradigmáticas no campo educacional ao longo de sua história até nossos dias, de forma a compreender melhor as relações complexas entre os sujeitos (docente e discente) que temos hoje na escola, percebendo a autonomia como fundamento da aprendizagem ativa.

Na quarta seção, **“Metodologias Ativas e seu diferencial pedagógico no processo de ensino e aprendizagem”**, tratamos das reflexões acerca das MA enquanto estratégias metodológicas inovadoras no desenvolvimento do processo educativo, ao potencializar a participação e envolvimento do discente na própria construção do conhecimento.

Na quinta seção, de caráter metodológico, apresentamos os procedimentos realizados no desdobramento desta pesquisa, descrevendo a abordagem e tipo de estudo, a EAUFPA enquanto *lócus* da pesquisa, os participantes, os preceitos éticos adotados, bem como as técnicas e instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados documentais e de campo.

Na sexta seção, denominada **“As possibilidades da autonomia discente frente aos desafios da prática pedagógica inovadora”**, os resultados e discussões da pesquisa são apresentados a partir das nossas inferências e interpretações, desenvolvidas de acordo com as

³Brevidade esta, dada a impossibilidade de abarcar as discussões sobre Currículo, bem como da Escola Básica, em sua totalidade, ao longo de sua historicidade, mas considerando a importância do campo nas abordagens sobre o desenvolvimento das concepções e paradigmas da Educação para se chegar às reflexões sobre aprendizagem ativa.

categorias de análise apontadas pelo programa IRaMuTeQ® – que utilizamos como instrumento complementar à técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977) – em relação aos dados do Projeto Pedagógico da Escola (*Corpus 1*) e das falas dos docentes entrevistados (*Corpus 2*).

Assim, finalmente, chegamos às conclusões e considerações alcançadas no trabalho, sintetizando nossas reflexões, a partir dos resultados obtidos, sobre a relação entre o desenvolvimento da autonomia do discente do EF I e a utilização de metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

1. A COMPLEXIDADE E SUAS ABRANGÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

Santos (2012) destaca que, na década de 1970, a epistemologia da Complexidade passou a ser sistematizada por Edgar Morin, mais especificamente, na observação do universo físico, nos campos da Cibernética e da Biologia avançada, porém podemos encontrar premissas de um “pensamento complexo” através da história filosófica ocidental e oriental, como no caso do pensamento do filósofo chinês Lao-Tsé (604-517 a.C.) sobre a relação dialógica entre o *Yin* e o *Yang*, princípios opostos de uma dualidade complementar.

Segundo Morin (2005b), a Complexidade vem do termo *complexus* (o que é tecido junto), sendo um tecido de “constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas” (idem, p. 13), que nos leva a uma compreensão do paradoxo uno-múltiplo, mas também é o tecido de interações, ações, retroações, acontecimentos, determinações e acasos, tudo que constitui nosso mundo fenomênico.

Adotamos nesta pesquisa a perspectiva complexa, com base nos fundamentos teóricos de Edgar Morin, por compreender que toda reflexão orientada por ela conduz à reforma do pensamento, segundo os princípios da dialógica, da recursividade e do holograma (CARNEIRO, 2018; SANTOS, 2012).

A dialógica permite uma postura aproximadora entre pontos de vista diversos, muitas vezes até antagônicos, ao admitir que “os opostos são complementares” (SANTOS, 2012, p. 28), ou seja, não há uma verdade absoluta defendida pela Complexidade, mas sim caminhos possíveis para que possamos desenvolver o conhecimento do conhecimento, utilizando a racionalidade como “proteção contra o erro e a ilusão” (MORIN, 2011). Assim, o princípio dialógico leva a uma compreensão das multiplicidades dos fenômenos que formam a realidade: as partes e o todo, o individual e o global, a ordem, a desordem e a organização, a humanidade e a animalidade.

O segundo princípio, da recursividade⁴ ou recursão organizacional, segundo Santos (2012), nos leva à noção de autoprodução e auto-organização, no qual todas as coisas atuam na realidade como causas e causadoras, sustentadas por um elo que as une, e é exemplificado por Morin na relação indivíduo/sociedade ou indivíduo/espécie. Desta forma, podemos entender que “o global é mais que o contexto” (MORIN, 2011, p. 34), considerando-se que uma

⁴ Ao considerarmos o conjunto de sua obra, podemos perceber que as próprias ideias de Edgar Morin são marcadas pela recursividade; são expressões, argumentos e reflexões que figuram em alguns livros e se renovam em outros de forma instigante e provocadora, caracterizando o pensamento aberto e complexo (ALMEIDA; CARVALHO, 2007).

sociedade (ou o próprio planeta Terra) é o todo organizador do qual fazemos parte enquanto indivíduos – partes que interagem entre si, com e na sociedade. A compreensão da tríade indivíduo/sociedade/espécie aponta para a ideia de que todo desenvolvimento humano se constitui no desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, da participação comunitária e do sentimento de pertencimento à espécie humana (MORIN, 2011).

Morin (2005b) evidencia que, como os fenômenos naturais, os fenômenos antropossociais respondem a princípios de inteligibilidade complexos. “A complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 2011, p. 36), e elementos diferentes como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o mitológico, o afetivo, são inseparáveis constitutivos do todo, de forma interdependente e inter-retroativa.

O terceiro princípio, o hologramático, traduz a ideia metafórica de que não só as partes estão no todo, como também o todo se encontra simultaneamente nas partes (SANTOS, 2012). Como exemplo, temos o indivíduo (parte) como integrante de uma sociedade (todo), trazendo em si elementos do todo, como a linguagem, a cultura, a ancestralidade.

Neste estudo, não temos a pretensão de abarcar a Complexidade em toda sua profundidade, mas apresentá-la como viés teórico-epistemológico ao longo da pesquisa, considerando que toda relação humana é complexa, e que podemos perceber a unidade e a diversidade, o uno e o múltiplo, nas relações entre os sujeitos da Educação. Segundo o próprio Morin (2005a), a complexidade não pode ser tomada como receita, como resposta, mas deve ser considerada como desafio e motivação para pensar, sendo, antes de tudo, “o esforço para conceber um incontornável desafio que o real lança a nossa mente” (idem, p. 176). Devemos buscar o entendimento de que o problema da complexidade não é o da completude, mas o da incompletude do conhecimento.

Para Morin (2011), ensinar a condição humana é um dos sete saberes para a educação do futuro, abandonando-se toda e qualquer visão unilateral, reducionista e utilitarista que defina o ser humano apenas pela racionalidade, técnica ou necessidades obrigatórias. O ser humano, em sua unidade/diversidade (*Unitas multiplex*) é complexo, de forma bipolarizada, em todas as esferas (individual, biológica, social, cultural, espiritual, cósmica...) pois é, ao mesmo tempo, “*sapiens e demens* (sábio e louco), *faber e ludens* (trabalhador e lúdico), *empiricus e imaginarius* (empírico e imaginário), *economicus e consumans* (econômico e consumista), *prosaicus e poeticus* (prosaico e poético)” (idem, p. 52). O conhecimento de tudo isso, de que somos *Homo complexus*, não pode mais ser negligenciado pela educação, como caminho que deve conduzir à tomada de conhecimento e de consciência da complexidade humana.

Deste modo, entendemos que, para pesquisar os sujeitos educacionais no desenrolar do processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessário, primeiramente, contextualizá-los em um todo representado pela Educação – que se constitui ela própria num fenômeno antropossocial complexo – com a clareza de que o ser humano é uma unidade complexa multidimensional, assim como a sociedade, que traz em si as dimensões: histórica, social, econômica, religiosa, cultural etc. Morin (2011) afirma que o conhecimento dos dados isolados é insuficiente; as informações precisam ser situadas em seu contexto para que adquiram sentido.

Algumas obras de Morin cujo enfoque é voltado para a área da Educação, como “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, “A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento” e “A religação dos saberes: o desafio do século XXI” expressam de forma clara a ideia de que a reforma do pensamento passa necessariamente pela reforma do ensino, e de que esta deve iniciar-se pela reforma dos educadores.

Morin (2009) inclusive diferencia os termos ‘ensino’ e ‘educação’, admitindo que se confundem e se distanciam ao mesmo tempo, na medida em que ‘educação’ refere-se aos meios que permitem assegurar a formação e desenvolvimento de um indivíduo, ela própria sendo esses meios, e configurando-se o ‘ensino’ como a “arte ou ação de transmitir os conhecimentos a um aluno, de modo que ele os compreenda e assimile” (idem, p. 11), ou seja, de sentido mais restrito, cognitivo. O autor menciona então a complementaridade dos dois termos, apontando para um “ensino educativo”, destacando que a formação deve sempre encorajar o autodidatismo, “favorecendo a autonomia do espírito”.

A reforma do pensamento, segundo Morin (2011), é paradigmática⁵ e não pragmática, afirmando o autor que esta é a questão fundamental da educação do novo milênio. De que forma organizar e articular o conhecimento, as informações-chave sobre o mundo, é problema universal, ou seja, de todo cidadão nesta era planetária.

Como perceber e conceber o contextual, o global (relação todo/partes), o multidimensional, o complexo, senão pela reforma do pensamento, que se dá na reforma das mentes e das instituições? Na medida em que uma não existe sem a outra, Morin (2009, p. 23) chega a um paradoxo que aponta para a seguinte questão: “Quem educará os educadores?” A resposta de Morin traduz-se no princípio da recursividade, como na retroalimentação de um circuito em um sistema: “É necessário que se auto-eduquem e eduquem escutando as necessidades que o século exige, das quais os estudantes são portadores”.

⁵ Trataremos com mais detalhes da questão do ‘paradigma’ na Seção 3, voltando-nos para o que ele representa para a ciência e para a educação, ainda em busca de compreender a reforma proposta por Morin.

Segundo Santos (2012), há necessidade de os atores educacionais se aproximarem das discussões epistêmicas complexas, a fim de se contraporem à visão fragmentária e reducionista acerca do conhecimento educacional, e salienta a importância da reforma do pensamento na educação, proposta por Morin (2011), a qual deve ser realizada de forma complexa pelos sujeitos envolvidos, devendo estes ter clareza que as ações são realizadas sempre com certo grau de incerteza. Mas isso não prejudica o trabalho, ao contrário, é na perspectiva da incerteza que podemos atuar no enfrentamento de imprevistos, reconhecendo-se enquanto sujeitos incompletos e inacabados (FREIRE, 2014). Morin (2011, p. 17) aponta que “é preciso aprender a navegar em oceanos de incerteza em meio a arquipélagos de certeza”.

Assim, concluímos que se faz necessário um olhar sobre a complexidade destes sujeitos para que possamos discorrer mais adiante sobre o desenvolvimento de um processo educativo em que se articulem atribuições humanas e cognitivas na remodelação do pensar, do sentir e do agir, por meio da religação dos saberes (inter e transdisciplinaridade) e de práticas escolares que utilizem métodos ativos de ensino e aprendizagem. Para que isso aconteça, todo o contexto de educação e currículo em que os sujeitos atuam deve ser repensado – o que nos leva de volta à reforma das mentes e das instituições.

1.1 Dos sujeitos complexos da educação

Na compreensão de que o *Homo complexus* é articulador do bem e do mal, da ordem e da desordem, da dependência e da autonomia, um ser que, ao se desorganizar, se autorreorganiza e se supera (CARNEIRO, 2018), buscamos, neste estudo, enxergar este ser em ambos os lados do processo educativo. Para Santos (2012), educador e educando podem ser tomados como sujeitos complexos da educação na medida em que aprender e ensinar são duas facetas do mesmo processo de ação ativa, as quais possuem íntima relação e se complementam, o que pode ser observado no pensamento de Freire (2014, p. 25): “Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Segundo Morin (2011), o desenvolvimento das aptidões gerais da mente permite que sejam desenvolvidas competências particulares ou especializadas no trato dos problemas que emergem do mundo. O ser humano, permanentemente, ao se desorganizar, se autorreorganiza e se supera, e assim, é capaz de formar uma nova cultura e sociedade, com base

na autoética, na socioética e na antropológica⁶, (MORIN, 2005a) que o levará, gradualmente, às soluções desses problemas.

Desta forma, o sujeito complexo na educação, para atender à realidade assentada sobre as exigências da vida social humana, e na consciência da ação fundamental de ensinar e aprender, precisa desenvolver algumas características, como: dinamicidade, dialogicidade, eticidade, corporeidade, produção/recepção do conhecimento, flexibilidade, curiosidade epistêmica, aliada à criatividade, assunção da incerteza e do inacabamento e rigorosidade metodológica (SANTOS, 2012), dentre outras.

A **dinamicidade** é a característica que permite ao ser encontrar-se aberto e resiliente nas trocas que realiza com o meio, em uma relação dinâmica e cambiante. A **dialogicidade**, tão presente nas obras de Edgar Morin e Paulo Freire, traduz-se na relação aberta ao diálogo, de forma horizontal e não hierárquica, tanto com o meio e seus elementos como com as ideias e teorias. Esse diálogo, onde os sujeitos aprendem e crescem na diferença, respeitando-a (FREIRE, 2014), leva à **eticidade**, vislumbrada pelo respeito à autonomia e à identidade de cada ser (não só o ser humano, mas a diversidade de seres da natureza), às culturas e etnias de cada povo e sociedade, na “Ética da Compreensão” proposta por Morin (2017). Já através da **corporeidade**, o sujeito complexo assume-se enquanto ser uno e múltiplo, não fragmentado ou dicotomizado, mas consciente de sua unidade bio-psico-socio-cultural-espiritual. A **produção/recepção do conhecimento** é uma característica importante para o reconhecimento do ser enquanto coprodutor do conhecimento, e não mero receptor. A **flexibilidade** refere-se à capacidade de autorreflexão inerente ao ser, bem como de sua capacidade de refletir criticamente sobre a realidade. A **curiosidade epistemológica** e a **criatividade** servem de base para o avanço do conhecimento de tudo que forma a realidade fenomênica, física ou sensível; constituem-se, portanto, na busca incessante do “novo”, a partir do desejo de saber e de conhecer, que leva o ser a assumir seu **inacabamento** (FREIRE, 2014). Concebendo-se enquanto ser inacabado e consciente das **incertezas do conhecimento**, o sujeito complexo, através da racionalidade, diminui as possibilidades do erro e da ilusão sedimentados pela racionalização oriunda do exterior (meio cultural e social) e do seu interior. Por fim, com base na **rigorosidade metodológica**, o indivíduo realiza “um exercício rigoroso e contínuo de aprofundamento epistêmico” (SANTOS, 2012, p. 42); na perspectiva freiriana, significa a rejeição de toda intransigência, severidade e inflexibilidade no processo de conhecer o mundo.

⁶ Discorreremos mais detalhadamente sobre os três conceitos de ética propostos por Morin na terceira seção deste trabalho.

As características expostas encontram-se interrelacionadas, e desenvolvem-se de forma natural e crescente naquele que se entende enquanto ser complexo. Morin (2011, p. 30) denota que devemos evitar idealismos e racionalização, desconfiar de produtos “ideais”, e buscar desenvolver uma “nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a autorreformular-se”. Postula ainda, como dever principal da educação, a necessidade de se instrumentalizarem-se os sujeitos para o combate vital em nome de um paradigma que permita o conhecimento complexo, rumo à lucidez.

Ao tratar da autonomia dos sujeitos na educação (docente e discente), procuramos antes de tudo, percebê-los enquanto sujeitos complexos, considerados nas múltiplas dimensões do processo educativo, as quais envolvem o contexto do currículo, da educação básica, da escola onde estes sujeitos atuam (onde a pesquisa foi desenvolvida), das interações entre eles, e das incertezas e mudanças que surgem ao longo do processo.

2. CURRÍCULO E ESCOLA BÁSICA: HISTORICIDADES E INTERRELAÇÕES

Como afirma Godinho (2015), não podemos enveredar no estudo sobre a atualidade da escola, especificamente a escola básica e suas concepções e processos de ensino e aprendizagem, sem compreendermos seu percurso histórico, marcado por contradições e incertezas, e sem estabelecer interrelações entre escola e currículo envolvidas nesse percurso.

O filósofo Blaise Pascal (1623-1662) já dizia que “o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo, como o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes” (MORIN, 2009, p. 88), nascendo, portanto, uma concepção sistêmica nas várias direções do conhecimento, onde o todo não é redutível às partes. Assim, podemos enxergar currículo e escola como todo e parte ao mesmo tempo um do outro nas suas interrelações, desdobramentos, e na própria historicidade de ambos, sem que um se reduza ao espaço do outro. Vale ressaltar que o enfoque dado neste trabalho em relação à escola é direcionado à escola básica no Brasil, para fins de aproximação com o objeto de estudo proposto.

2.1 Algumas discussões sobre currículo

Definir currículo não é tarefa fácil, por ser este uma invenção social, uma construção histórico-cultural, de caráter polissêmico, e configurado de diferentes modos (RAMOS; RODRIGUES; COELHO, 2023). Seu campo de estudo vem ampliando-se e diversificando-se ao longo das últimas décadas, influenciado por diversas correntes teóricas.

Segundo Sacristán (2013, p. 17), “o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”. Possuindo a mesma raiz latina de *cursus* e *scurrere*, o termo currículo deriva da palavra *curriculum*, significando na Roma Antiga a “carreira” do cidadão, sua ordenação e percurso nos sucessivos cargos eletivos e judiciais. Em nosso idioma, este conceito pode significar tanto o percurso ou decorrer da vida profissional, como a carreira do estudante, a organização de conteúdos do seu percurso, bem como a ordem em que estes devem ser aprendidos.

Desde suas origens, o currículo possui papel regulador do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, constitui-se em um instrumento com a capacidade de “estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes” (idem, p. 20).

No século XVII, mais precisamente, o currículo se transformou em uma invenção decisiva para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos (SACRISTÁN, 2013), porém o estudo do currículo enquanto campo de investigação se deu a partir dos pressupostos eficientistas da educação escolar e da sociedade, na virada dos anos 1900, com a industrialização norte-americana, e na década de 1920 no Brasil, com o movimento do escolanovismo (LOPES; MACEDO, 2011).

Intrínseca ao conceito de currículo está a ideia de organização de experiências/situações de aprendizagem que são realizadas por docentes ou redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo, como afirmam Lopes e Macedo (2011), porém há uma série de outras questões envolvidas nos debates curriculares que vem se firmando até hoje. As autoras afirmam que os sentidos do termo currículo são sempre parciais e localizados historicamente, e que a escola e o currículo são “importantes instrumentos de controle social” (idem, p. 22), na medida em que, por diversas vezes na história da educação, o currículo tornou-se objeto de teorias que refletem qual indivíduo deve ser formado para determinada sociedade e época, quais conhecimentos esse indivíduo deve adquirir de acordo com a função social que deve desempenhar. Como exemplo dessas teorias, que vem sendo pensadas e discutidas desde o início do século XX, temos o eficientismo, o progressivismo, a racionalidade tyleriana, e as teorias críticas e pós-críticas. Segundo Silva (2006, p. 4820),

A história das concepções de currículo é marcada por decisões básicas tomadas com o intuito de (1) racionalizar, de forma administrativa, a gestão do currículo para adequá-lo às exigências econômicas, sociais e culturais da época; (2) elaborar uma crítica à escola capitalista; (3) compreender como o currículo atua, e (4) propor uma escola diferente seja na perspectiva socialista, seja na perspectiva libertária.

Ao considerarmos um enfoque mais pós-estruturalista acerca do currículo, podemos compreendê-lo enquanto prática de poder, de produção de sentidos e identidades, na medida em que constrói a realidade e constrange comportamentos (LOPES; MACEDO, 2011). Desta forma, ressaltamos, neste estudo, que é fundamental enxergá-lo sob o prisma complexo, a fim de transcender a ideia de que o currículo possui caráter rígido, fechado, determinado, definitivo, limitando-se a uma “grade” de disciplinas e conteúdos. Essa visão decorre da supervalorização dos objetivos e conteúdos de aprendizagem a serem ensinados que comumente se dá nas propostas oficiais e no cenário escolar atual (NEIRA, 2018), corroborando a afirmação de Lopes e Macedo (2011) citada anteriormente, sobre o currículo como instrumento de controle social.

A concepção complexa do currículo, em contraposição a visão reducionista, é permeada pelo entendimento de suas múltiplas dimensões, que incluem, além dos conteúdos disciplinares, os objetivos, os métodos, os espaços físicos e sociais, as falas e discursos, os tempos escolares, as relações entre os sujeitos e destes com a realidade dentro e fora da escola, e outras mais.

Dada a impossibilidade de uma discussão mais aprofundada sobre cada uma das dimensões citadas, prevaleceu neste trabalho a proposta de investigar de forma crítica, reflexiva e, de certa maneira, dialógica, a relevância da discussão metodológica nas práticas escolares, a qual adentraremos com maior profundidade mais adiante, na quarta seção. Antes, porém, abordaremos algumas questões referentes à escola básica, como sua historicidade e desenvolvimento no Brasil, no encadeamento necessário ao entendimento das discussões posteriores.

2.2 A escola básica no Brasil e seus entrelaçamentos com o currículo

Podemos começar a compreender as relações entre o currículo e o processo de implantação e desenvolvimento da educação básica no Brasil na afirmação de Gonçalves e Galvão (2022, p. 2):

A discussão sobre o que ensinar nas escolas brasileiras está diretamente ligada à cultura, ao tipo de conhecimento que se pretende transmitir, às relações de poder e de dominação que se pretendem instituir ou manter em determinado contexto social.

Conforme destaca Lopes (2012), muitas vezes, para dar sentido às políticas curriculares, no Brasil e em outros países, o currículo é compreendido como os conhecimentos aprendidos pelos estudantes, e vem sendo relacionado diretamente com a qualidade da educação.

Peçanha e Souza (2018) e Arroyo (2013) consideram a escola um local de poder marcado por disputas e conflitos internos, os quais se refletem na sua organização espacial e na estruturação das relações que nela se desenvolvem, compondo um espaço segmentado e marcado pela confluência de múltiplos sentidos historicamente disputados.

A Constituição de 1824, primeira Carta Magna do Brasil, ainda no período imperial, trouxe, em seu artigo 179, inciso XXXII, a garantia de educação primária gratuita aos cidadãos (BRASIL, 1824), em um processo de desigualdade e discriminação, já que negros e mulheres não eram considerados cidadãos (GONÇALVES; GALVÃO, 2022). Na Lei Geral do Ensino

de 1827 (BRASIL, 1827), com a criação das Escolas de Primeiras Letras, podemos observar, segundo Gonçalves e Galvão (2022), que o currículo não se restringia às aprendizagens de leitura e escrita, já apresentando uma distribuição de conhecimentos em diversas áreas, traduzidas em elementos que vieram a se consagrar como “o conteúdo curricular fundamental da escola primária” (SAVIANI, 2013, p. 126) – leitura e escrita, gramática da língua nacional, bem como as quatro operações da aritmética e noções de geometria, ficando ainda de fora as ciências naturais e ciências da sociedade (história e geografia).

Importa ressaltar que, pela Lei de 1827, torna-se oficial e generalizado no país o método lancasteriano de ensino⁷, de forma a acelerar, a baixo custo, a divulgação do ensino primário a um grande número de alunos (SAVIANI, 2013).

No ano de 1834, em Ato Adicional à Constituição do Império, a incumbência de cuidar do ensino primário e secundário passa do governo central aos governos provinciais, gerando a criação de várias leis incoerentes e afastando-se, portanto, da implantação de um sistema nacional de instrução pública, conforme salienta Saviani (2013). A chegada da República não vai alterar muito o panorama educacional do Brasil em relação ao Império, pois a Constituição de 1891 (BRASIL, 1891) não trata, dentre outros aspectos, do direito, obrigatoriedade, responsabilidade e organização da educação básica, apesar das várias reformas do ensino que foram instauradas no período, nem sempre com sucesso.

Charlot (2008), ao fazer uma retrospectiva histórica sobre as instituições de ensino, aponta que, até meados do século XX, a escola primária basicamente cumpria funções de alfabetizar e transmitir conhecimentos elementares, além de possuir a missão de “moralizar” o indivíduo por meio da escolarização. Assim, a escola não possuía papel importante na distribuição das posições sociais, grande parte da população continuava sem se alfabetizar e a maioria dos alunos de classes populares que frequentava o ensino primário não ia adiante disso; os de classe média seguiam além da escola primária para outros estudos, mas permaneciam em suas posições sociais. O que acontecia dentro dela não era alvo de debates, somente questões de acesso a ela e de como ela podia contribuir com a modernização do país (CHARLOT, 2008).

Ao final do século XIX e início do século XX, as escolas passam a admitir um grande número de alunos – fenômeno da educação de massa – e são estabelecidos conceitos

⁷ Também conhecido como ensino mútuo ou sistema monitoral, esse método, baseado na obra de Joseph Lancaster, pastor britânico da Igreja Anglicana, pregava, dentre outros princípios, o aproveitamento de um aluno mais adiantado (decurião) deveria ensinar um grupo de dez alunos (decúria), sob a orientação e supervisão de um inspetor, a partir de regras predeterminadas, distribuição hierarquizada e disciplina rigorosa, que previa punições físicas e morais aos alunos. (MENEZES, 2001; SAVIANI, 2013).

como os de classe (ou turma), agrupando-se e classificando-se os estudantes em categorias, e de grau, que seria a organização das turmas em sequência, de acordo com os níveis de complexidade (neste sentido, de dificuldade) dos conteúdos selecionados. Além disso, o currículo passou a ordenar o tempo escolar (ano letivo) proporcionando os elementos do progresso dos indivíduos durante a escolaridade. Assim, “ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o currículo também se torna um regulador das pessoas” (SACRISTÁN, 2013, p. 18). A partir desse regramento, a distinção entre as disciplinas e a determinação concreta dos conteúdos que os professores deveriam cobrir foram consolidadas e reforçadas, bem como o desenvolvimento dos métodos de ensino. Para Sacristán (2013), o método pedagógico seria responsável pela estruturação da sequência ordenada de atividades a serem reproduzidas pelos estudantes, com a finalidade de aprendizagem dos conteúdos.

Já no início do século XX, período marcado por inovações tecnológicas várias, com avanços da Medicina e de outras ciências, alguns educadores, influenciados pelo progressivismo de Jonh Dewey⁸ procuraram introduzir ideias e técnicas que tornassem o processo educativo mais eficiente e mais realizador para o ser humano. Através do movimento conhecido como Escola Nova (ou Escolanovismo), Dewey propunha, em suas elaborações teóricas sobre currículo, conceitos de inteligência social e mudança (LOPES; MACEDO, 2011), com foco na experiência direta da criança como forma de superação do hiato que havia entre a escola e o interesse dos educandos. Suas ideias denotavam uma pedagogia voltada para o indivíduo, considerado único, diferenciado, que interagira com um mundo dinâmico, e na qual a criança era apresentada como o verdadeiro sujeito da educação, atendendo-a a partir das especificidades da sua natureza infantil (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006).

Em 1932, foi publicado no Brasil o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, documento redigido por Fernando de Azevedo e assinado por vários educadores e intelectuais da época, como Anísio Teixeira, que abria novos caminhos para a educação, nos quais estavam consubstanciados os ideais da nova corrente educacional. Segundo Saviani (2013), o “Manifesto” propunha uma verdadeira renovação das ideias pedagógicas, com base no movimento da Escola Nova de John Dewey, e uma reordenação da educação no Brasil, a nível social, filosófico, administrativo e organizacional, ao considerar o problema educacional acima

⁸ Jonh Dewey (1859-1952) foi um filósofo e pedagogo norte-americano e principal nome do movimento progressivista, cujos princípios de elaboração curricular remetiam aos conceitos de inteligência social e mudança, propondo como foco do currículo a aprendizagem como processo contínuo, com ênfase na experiência direta da criança e seus interesses na elaboração de atividades escolares (LOPES; MACEDO, 2011).

mesmo dos problemas econômicos do país. Foram propostas algumas soluções que, a partir de então, foram sendo paulatinamente aplicadas à educação brasileira.

A feição social da Educação Nova idealizava que todos os grupos sociais fossem contemplados com as mesmas oportunidades, vinculando a escola ao meio social, pois esta deveria formar para a cooperação e solidariedade entre os indivíduos. Postulava ainda, pelo princípio da “autonomia da função educacional”, que a educação não deveria permanecer submetida a interesses políticos transitórios, devendo a educação nacional ser autônoma nos aspectos técnico, administrativo e econômico (SAVIANI, 2013).

Conforme afirmam Santos, Prestes e Vale (2006), o “Manifesto” tinha como princípios: a educação essencialmente pública, obrigatória, gratuita, laica e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudo, devendo desenvolver-se de forma vinculada às comunidades; a unidade e a multiplicidade na educação, sendo que as escolas deveriam adaptar-se às características regionais; a educação funcional e ativa, na qual os currículos deveriam adaptar-se aos interesses naturais dos alunos, considerados como o eixo da escola e o centro de gravidade da educação. Vale ressaltar que estes princípios formaram a base para diversos debates educacionais que se seguiram nas décadas posteriores ao “Manifesto”, alguns se perpetuando até nossos dias.

Já na década de 1940, em um contexto de redemocratização do país a partir da nova Constituição de 1946 (BRASIL, 1946) – era pós-Vargas, em pleno debate curricular no Brasil, é elaborado o projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que só viria a ser aprovada em 1961 (GONÇALVES; GALVÃO, 2022), quase duas décadas depois. Assim, nas décadas de 1960 e 1970, em pleno período ditatorial e com a aprovação de duas LDB em curto período, a educação brasileira esteve marcada pelas lutas e debates em torno do conflito entre os defensores da escola particular e os defensores da escola pública, conforme Santos, Prestes e Vale (2006). Os movimentos progressistas em torno do ensino gratuito e laico defendiam que apenas uma escola pública poderia assegurar as mesmas chances educativas para todos os cidadãos brasileiros.

É importante destacar neste período a grande influência do pensamento de Paulo Freire na educação, tanto no Brasil como em outros países. Segundo Lopes e Macedo (2011), Freire, ainda que sob influência marxista, constrói uma teoria eclética, e com a obra “Pedagogia do Oprimido”, datada de 1970, analisa a educação como “bancária”, propondo então uma pedagogia problematizadora, baseada no diálogo. Freire defendia a contraposição da educação à reprodução e ao tecnicismo do currículo, trazendo propostas de integração do mundo-da-vida dos sujeitos (educandos) às decisões curriculares (LOPES; MACEDO, 2011). Também em

itens posteriores discutiremos mais a fundo as ideias de Paulo Freire ao falar de autonomia dos sujeitos na educação.

Ainda assim, em meio aos múltiplos debates que se desenrolavam no campo político e educacional no país, a formação do pensamento estrutural escolar brasileiro prosseguia como reflexo de um contexto social que se estabelecia como industrial, comercial, exportador e desenvolvimentista, resgatando os princípios do taylorismo/fordismo na educação, a qual refletia fortemente a dualidade entre a escola para pobres, com a valorização do ensino profissionalizante, e outra para a elite (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006).

Já entre os anos de 1980 e 1990, com a consolidação da globalização, há uma alteração na configuração da escola, em vista das novas lógicas neoliberais que, segundo Charlot (2008), procuram atender à modernização econômica e social exigida. Há que se dizer que, no cenário pós-moderno que se seguiu, forjado por tantas transformações na sociedade globalizada, as certezas foram desestruturadas, as crenças abaladas, os valores e saberes questionados, os preconceitos reacenderam-se, as desigualdades sociais agravaram-se. A crise que se propaga nos diferentes setores da atividade humana chega ao campo da educação e o tensiona, gerando reflexos nas teorias que enfocam as questões curriculares (MOREIRA, 2010).

Nesse contexto, vem crescendo as exigências atinentes à qualidade e eficácia da educação básica, com foco maior no ensino fundamental. Para Vieira (2007), a expressão “educação básica” é relativamente nova, o que nos remete justamente aos anos de 1980 e 1990, quando começaram a ser veiculadas as ideias relativas à “educação para todos”, mais especificamente a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990. Devemos lembrar que esse período, no Brasil, caracterizou-se pela transição de uma ditadura militar para a democracia que se instalava, não sem muitas lutas por parte da sociedade civil. As transformações na área educacional perpassavam pelas transformações políticas, econômicas e sociais que estavam ocorrendo.

Para Cury, Reis e Zanardi (2018), o currículo escolar se compõe na busca pelos direitos de igualdade para todos os cidadãos, sendo a educação para todos função social do Estado e direito do indivíduo, que busca na educação escolar o acesso digno à cidadania e à partilha dos bens produzidos pela sociedade. Porém, na história da educação no Brasil, essa dupla referência – do direito à educação e do dever do Estado – além de tardia, vem sendo eivada de desigualdade social e discriminação, o que impacta ainda hoje o acesso à educação inicial. Segundo Santos (2021), como forma de organização da educação nacional, a Lei Nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2016), trouxe ao cenário educacional brasileiro um clima de reversão da trajetória histórica de negação do

conhecimento sistematizado aos cidadãos brasileiros que perdurou por séculos, e ainda que passados mais de vinte anos de sua emergência como lei, o conceito de educação básica, na visão de Cury (2008), pondera e orienta novas realidades, uma delas inseridas na busca por um espaço público novo e de direito de todos.

Em seu artigo 22, a LDB/96 define que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Desta forma, Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 46) defendem que a finalidade precípua e fundamental da educação básica é

a formação de uma pessoa para múltiplos aspectos da vida social como a consciência de si como sujeito, a consciência do outro como igual e diferente, tanto por meio do domínio de conhecimentos, com rigor científico, e o desenvolvimento de competências que incorporem um método permanente de aprendizagem e abertura para novas possibilidades.

A partir do surgimento de novos paradigmas e concepções na área da educação a nível mundial, bem como, no caso do Brasil, das mudanças advindas da implantação da LDB/96 e sua legislação complementar, foi tornando-se clara a necessidade de urgentes mudanças na forma como o processo de ensino e aprendizagem estava sendo desenvolvido nas instituições de educação básica. Dentre os diversos e múltiplos aspectos do processo educativo, essas mudanças passam pelas estratégias e abordagens metodológicas de ensinar e aprender na escola, procedimentos curriculares, pedagógicos e didáticos, com os quais podemos estabelecer relações com as questões de autonomia dos sujeitos da educação – o docente e o discente.

Nos anos de 2015 e 2016, segundo Neira, Júnior e Almeida (2016), o Ministério da Educação empreendeu um grande esforço na produção de uma Base Nacional Comum Curricular, traduzido nas duas primeiras versões do documento, que apresentavam a Base como objeto de estudo, que propunha objetivos de aprendizagem que permitiriam à escola organizar-se em direção a uma sociedade mais democrática, representando uma visão ampliada de mundo para os direcionamentos curriculares em nosso país.

No entanto, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) homologada em 2018, revelou-se impositiva e “limitadora da participação dos diversos sujeitos escolares na construção do currículo” (ASSIS; SANTOS, 2022), determinando previamente, em detalhes, as competências e conteúdos – “direitos de aprendizagem”, segundo o texto oficial – obrigatórios em todo o país.

Apesar de lacunar, baseada em “informações genéricas e pretensamente autoexplicativas” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 107) no que se refere a diversos aspectos fundamentais para que se garanta uma educação básica de qualidade, a BNCC apresenta, dentre as “competências⁹ gerais da educação básica” (BRASIL, 2018, p. 9), três cujas descrições estão relacionadas diretamente ao uso de metodologias inovadoras no processo ensino e aprendizagem. São elas:

- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Consideramos então, para efeito deste estudo, no que tange ao uso de metodologias inovadoras e tecnologias digitais no processo ensino e aprendizagem, a BNCC enquanto documento oficial normativo mais atualizado nacionalmente.

Assim, de forma a esclarecer os significados e implicações do ato de ensinar e de aprender, em meio à diversidade de princípios, valores e compromissos educacionais (TRINDADE; COSME, 2016), implícitos ou explícitos nos discursos curriculares em disputa que acabam se desenrolando no chão da escola nas últimas décadas, faz-se necessário primeiramente observar os papéis que vêm sendo atribuídos aos sujeitos educacionais.

⁹Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 8), competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

3. APRENDIZAGEM ATIVA E AUTONOMIA

Na intenção de investigar a aprendizagem ativa e suas diversas práticas metodológicas, com enfoque nas questões relativas ao desenvolvimento da autonomia dos sujeitos da educação, numa perspectiva complexa, deparamo-nos com a necessidade de entender as transformações que vêm se operando nas posturas educacionais que marcam linhas estruturantes do conhecimento ao longo dos tempos. Diante da premente necessidade, vale aqui explicitar os paradigmas educacionais propostos por Trindade e Cosme (2016), os quais, segundo Carneiro (2018), traduzem importantes dimensões tecnológicas, sociais, políticas, econômicas e, claro, educacionais. Quais são estes paradigmas, seu entendimento e de que forma se deram as transições de um para outro – ainda que hoje observemos um hibridismo dos três paradigmas no ambiente escolar – veremos a seguir.

3.1 Os paradigmas educacionais de ontem e de hoje

3.1.1 O paradigma na ciência

Paradigma (2023), do grego *parádeigma*, significa algo que serve de modelo ou padrão. O físico, filósofo e historiador norte americano Thomas Kuhn (1922-1996) revolucionou o uso científico do termo, apresentando-o como um modelo aceito na prática da “ciência normal”¹⁰, do qual brotam tradições, crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica e utilizada por essa comunidade para definir problemas e soluções legítimos (KUHN, 2013). As crises paradigmáticas seriam, portanto, para Kuhn, mudanças em larga escala dos paradigmas existentes, nas quais os cientistas desenvolvem teorias experimentais, especulativas ou desarticuladas, que acabam levando ao caminho para novas descobertas, porém somente depois de articular rigorosamente experiência e teoria experimental pode a descoberta científica converter-se em novo paradigma.

Segundo Santos (2008), o paradigma ou modelo mecanicista das ciências naturais, fundamentado nas disciplinas da lógica e da matemática, considera que toda ciência é empírica,

¹⁰ O que Kuhn (2013) define por “ciência normal” é a pesquisa solidamente baseada em realizações científicas passadas, reconhecidas por uma determinada comunidade científica como fundamento para práticas posteriores. Geralmente descritas em manuais científicos elementares ou avançados, essas realizações expõem o corpo das teorias aceitas e ilustram suas aplicações bem-sucedidas. Como exemplo, o autor cita a Física de Aristóteles, a Óptica de Newton, a Eletricidade de Franklin, e a Química de Lavoisier, trabalhos que, por algum tempo, serviram para definir os problemas e métodos legítimos de um campo de pesquisa para as gerações posteriores de praticantes da ciência.

e todo fato pode ser observável e mensurável. Suas bases sedimentam-se principalmente no pensamento científico moderno, a partir do século XIX, e mais tarde este mesmo modelo servirá de alicerce para o surgimento das ciências sociais. Diversamente das ciências naturais, porém, aquelas possuem um estatuto epistemológico e metodológico próprio, com base na especificidade do ser humano e na sua distinção em relação a natureza. Desta forma, Santos (2008), citando Kuhn, afirma que nas ciências sociais não há um consenso paradigmático; estas sempre serão subjetivas, pois o comportamento humano não pode ser descrito ou explicado com base em características exteriores e objetiváveis, como no caso dos fenômenos naturais.

Já Morin (2011, p. 24) conceitua paradigma como a “promoção/seleção dos conceitos-mestres da inteligibilidade”, ou seja, funciona a partir do princípio de seleção de ideias integradas no discurso ou teoria, que são aceitas, ou postas de lado e rejeitadas. Para ele, o paradigma é o núcleo obscuro que orienta os discursos teóricos neste ou naquele sentido (MORIN, 2005a), e está oculto sob a lógica; são as operações lógicas selecionadas que se tornam evidentes, preponderantes, pertinentes, em detrimento de outras, atribuindo-lhes validade e universalidade, fundando um axioma e expressando-se como tal. Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem conforme paradigmas que lhe estão culturalmente inscritos.

Morin (2011) também fala a respeito do paradigma moderno, cartesiano, que separa homem e natureza, sujeito e objeto, alma e corpo, qualidade e quantidade, sentimento e razão, e prescreve a disjunção. O que foge a esta disjunção é clandestino, marginal. Assim, o determinismo dos paradigmas e modelos explicativos associa-se às crenças e convicções de uma sociedade, impondo forças imperativas, como por exemplo, os tabus e os dogmas, e podem, ao mesmo tempo, elucidar e cegar, revelar e ocultar.

A transição, ou crise paradigmática origina-se a partir de um conjunto de problemas para os quais os preceitos científicos vigentes não encontram soluções (BEHRENS, 2013), em determinado contexto ou período.

Para Kuhn, existem paradigmas que dominam o conhecimento científico numa certa época e as grandes mudanças de uma revolução científica acontecem quando um paradigma cede seu lugar a um novo paradigma, isto é, há uma ruptura das concepções do mundo de uma teoria para outra. (MORIN, 2005a, p. 45)

Assim, quando o paradigma científico mecanicista/moderno dominante entra em uma crise profunda e irreversível (SANTOS, 2008), adentramos em um período de revolução científica, caracterizado justamente pelo aprofundamento do conhecimento, que propiciou a

observação da fragilidade dos pilares em que o paradigma moderno se assentava. A partir das novas teorias da física quântica, irradiadas para outras áreas do conhecimento, inclusive nas ciências biológicas e humanas, chega-se à compreensão de que somente podemos conhecer a realidade a partir de nossa intervenção nela, e a soma das partes não representa mais o todo, inviabilizando a hipótese do determinismo mecanicista.

Tomamos como base essa conceituação e discussão sobre paradigma numa visão mais abrangente da ciência a fim de possibilitar um melhor entendimento sobre as mudanças de paradigmas na área educacional, descritos a seguir.

3.1.2 Os paradigmas na educação: da instrução, da aprendizagem e da comunicação

A influência cartesiana-newtoniana, com sua visão linear e mecanicista sobre os fenômenos naturais, há séculos estende-se por sobre os fenômenos sociais, incluindo-se aí a educação. Behrens (2013) aponta que esse modelo se acha presente na educação brasileira ainda hoje, na fragmentação dos saberes, na divisão dos cursos em períodos, séries e disciplinas – muitas vezes estanques e desconexas umas com as outras, “provocando o afastamento da realidade em toda sua plenitude” (idem, p. 22). Na perspectiva complexa, traduz-se no reducionismo da compreensão do todo ao conhecimento das partes; de um lado, saberes desunidos, compartimentados, de outro, problemas e realidades cada vez mais multidimensionais, transversais, multidisciplinares, a nível transnacional, global, planetário (MORIN, 2011).

Segundo Trindade e Cosme (2016), tomando-se por base os pressupostos e implicações pedagógicas nas práticas curriculares/escolares, o ato de ensinar pode ser compreendido em três paradigmas pedagógicos: o da instrução, o da aprendizagem e o da comunicação. Esses três modelos, que se estabelecem ao longo dos dois últimos séculos, sobrepondo-se em determinados períodos, exprimem três modos distintos de pensar o que se entende por educar nas escolas, bem como a relação entre os sujeitos da educação e destes com o patrimônio de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validados em cada sociedade.

O primeiro paradigma, da **instrução**, origina-se no modelo de educação vigente nos séculos XVIII e XIX na Europa, período em que se dá o movimento de escolarização das sociedades a nível transnacional (TRINDADE; COSME, 2016), no qual a escola, enquanto instituição educativa tutelada pelo Estado, passa a ser o lócus principal de formação das massas. Na instituição escolar, as gerações mais jovens seriam educadas para a manutenção da ordem

política e social emergente da Modernidade, através da “iluminação do espírito, pela instrução” (MATOS, 1999, p. 80). Assim, o Estado passa a prescrever o trabalho dos educadores/instrutores, através da adoção de estratégias de homogeneização pedagógica e estandardização curricular, como planos de estudo, organizados de forma descontextualizada, e da determinação criteriosa do espaço e tempo de trabalho na instituição chamada Escola.

Para Canário (1999), no paradigma da instrução, os saberes e experiências dos educandos eram desvalorizados enquanto fatores que contribuem para a educação, pois a sua lógica educativa era caracterizada pelas ideias de que os alunos eram ignorantes e o professor detinha o conhecimento, bem como a de que a produção de conhecimentos era resultado de um processo de cumulatividade, armazenamento e repetição de informações.

Desta forma, podemos compreender, como fruto do paradigma da instrução, a abordagem tradicional de ensino, existente (e resistente) até hoje, na qual predominam: verticalidade do processo, no qual professor ensina e aluno, considerado um ser receptivo e passivo, aprende; metodologias com base em aulas meramente expositivas, com transmissão de informações descontextualizadas da vida real; rígida disciplina. Podemos mencionar a educação bancária descrita por Freire (1979) como um clássico exemplo que ilustra a escola no paradigma da instrução.

O “peso” deste paradigma está no “patrimônio cultural” a ser transmitido pelo docente e recebido pelo discente, segundo Trindade e Cosme (2016). Os autores afirmam que a crença na onipotência pedagógica do professor deriva deste paradigma, e causa ainda hoje problemas, na medida em que influencia a sua identidade profissional e, muitas vezes, o responsabiliza pelo insucesso escolar.

Em contraposição ao paradigma da instrução, o qual passou a não dar conta dos desafios educacionais que emergiam no início do século XX, surge o paradigma pedagógico da **aprendizagem**, proveniente da teoria progressivista de currículo, na qual a aprendizagem caracteriza-se como processo contínuo, e a educação é considerada um instrumento para formar indivíduos capazes de atuar na sociedade e causar mudanças em suas estruturas (LOPES; MACEDO, 2011).

Os discursos e propostas do movimento da Escola Nova, nos anos 1920 e 1930, foram os principais mobilizadores desta oposição à instrução como modelo de formação (TRINDADE; COSME, 2016). Assentado sobre os fundamentos escolanovistas de Dewey, o paradigma da aprendizagem, consubstanciado pela corrente cognitivista na área da Psicologia, denuncia as limitações da instrução, trazendo a ideia do educando como “centro de gravidade dos projetos de educação escolar” (idem, p. 1039).

No “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, no Brasil de 1932 de base escolanovista, delineava-se claramente a concepção fundada no “[...] ‘caráter biológico’ que permite a cada indivíduo se educar, conforme é de seu direito”, em lugar da concepção tradicional, “artificial e verbalista [...] que servia a interesses de classes” (SAVIANI, 2013, p. 244). O documento explicita as bases psicobiológicas da educação, entendendo-a como uma atividade complexa que ocorre de dentro para fora, na qual a criança, o adolescente ou o jovem deve ser satisfeito em suas necessidades, seus interesses próprios individuais e, para isso, a atividade educativa deve ser adaptada e a escola, “transformada em sua forma de organização” (idem, p. 247), ao contrário da escola tradicional, a qual concebe o educando como modelado pelo exterior, ou seja, de fora para dentro.

O paradigma da aprendizagem, assim, aliado à abordagem cognitivista, embasa a crença de que, mais do que meros receptores, os educandos são processadores de informações, cabendo à escola a função de proporcionar as oportunidades educativas que favoreçam a sua aprendizagem para realizar tal processamento, segundo Trindade e Cosme (2016). É importante destacar que, neste paradigma, a qualidade do relacionamento interpessoal possui tanta relevância quanto o desenvolvimento psicológico discente, passando a ser valorizadas competências cognitivas e relacionais no processo de aprendizagem (CARNEIRO, 2018; TRINDADE; COSME, 2016).

Como destacam Almeida e Carvalho (2007, p. 31-32), as bases da psicologia cognitiva afirmam que “[...] um saber só é pertinente se é capaz de se situar num contexto. Mesmo o conhecimento mais sofisticado, se estiver totalmente isolado, deixa de ser pertinente”. Para Trindade e Cosme (2016), o professor possui a função de desenvolver nos educandos esse intercâmbio, encorajando-os a interpretar e compreender a realidade, em construindo teorias mais ou menos coerentes sobre o mundo.

Assim, principalmente nas atividades escolares de pesquisas e projetos, o trabalho em grupo passa a ser utilizado como estratégia pedagógica, gerando discussões e partilha com os pares, de forma a desenvolver uma aprendizagem autônoma. Podemos dizer que as bases metodológicas que primam pela aprendizagem ativa, com foco nos potenciais do educando e nas suas interações com os pares, surgem a partir do paradigma da aprendizagem. Porém, segundo os autores, neste paradigma, bem como no da instrução, não são discutidas ou aprofundadas as relações dos sujeitos da educação com o patrimônio cultural, constituído das informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validados e socialmente pertinentes. Estas relações traduzem as formas de se pensar e concretizar a ação docente e o

papel do discente através de pressupostos conceituais distintos dos predominantes nos paradigmas mencionados.

Deste modo, diante de desafios cada vez mais complexos no cenário educacional ao longo das últimas décadas do século XX e início do século XXI, surge então, conforme destacam Trindade e Cosme (2016), o paradigma pedagógico da **comunicação**, que se distancia dos outros dois pelo fato de não polarizar nem o patrimônio cultural nem o educando como centros do processo de aprendizagem, mas sim buscando refletir sobre as relações estabelecidas entre esses polos, na valorização da qualidade das diversas interações que ocorrem na sala de aula como fatores potencializadores das aprendizagens dos alunos. Para este paradigma,

a ocorrência das aprendizagens dos alunos, vinculadas ao seu desenvolvimento pessoal e social, depende da qualidade da comunicação que aqueles estabelecem entre si e com os seus professores, em função da necessidade de se apropriarem de informações entendidas como necessárias, da utilização de instrumentos materiais e conceituais cuja pertinência decorre das exigências e dos desafios para os quais são convocados, por via das experiências a que são chamados a viver no mundo em que habitam, e da necessidade de desenvolverem um conjunto de competências e atitudes decorrentes do facto de participarem em sociedades diversas, plurais e contraditórias que se desejam mais democráticas e que se caracterizam, igualmente, como sociedades do conhecimento. (TRINDADE; COSME, 2016, p. 1043)

A partir das mudanças e descobertas científicas ocorridas no último século a nível global nas áreas da Física, Química, Biologia, Cibernética, Psicologia, dentre outras, podemos compreender que o próprio paradigma científico da crença cartesiana nas certezas absolutas está em transição. O pensamento sistêmico defendido por Capra (1998), que enfatiza a existência de interconexões e teias de relações entre as partes e o todo unificado, que rompe tanto com a visão reducionista e mecanicista cuja ênfase se dá nas partes, quanto na visão holística ou organísmica cuja ênfase se dá no todo, vem agregar novas maneiras de se compreender o conhecimento científico, reconhecendo-se o valor ilimitado e aproximado dos saberes (CARNEIRO, 2018; CAPRA, 1998).

Para Behrens (2013), estamos diante de um momento de transição paradigmática da sociedade e, conseqüentemente, da educação, no qual as bases culturais da humanidade estão sendo afetadas pela explosão de conhecimentos em todas as áreas, e pelo bombardeamento de informações, o que exige novas reflexões acerca do pensar e fazer pedagógicos em relação a estes conhecimentos.

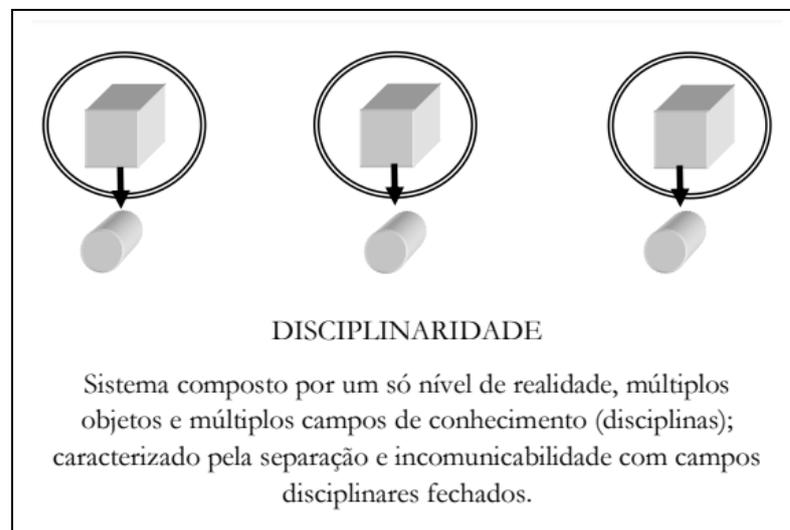
Segundo Morin (2011), há necessidade de enfatizar, na educação, as interrogações sobre o conhecimento e as possibilidades de conhecer – o conhecimento do conhecimento. A incerteza, na medida em que destrói o pensamento simplista e reducionista, é “o desintoxicante

do conhecimento complexo” (idem, p. 29). Para o autor, o conhecimento das informações ou os dados isolados configura-se como insuficiente, pois é preciso situá-los em um contexto para que adquiram sentido, e assim sendo, “[...] o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo da educação” (MORIN, 2009, p. 24).

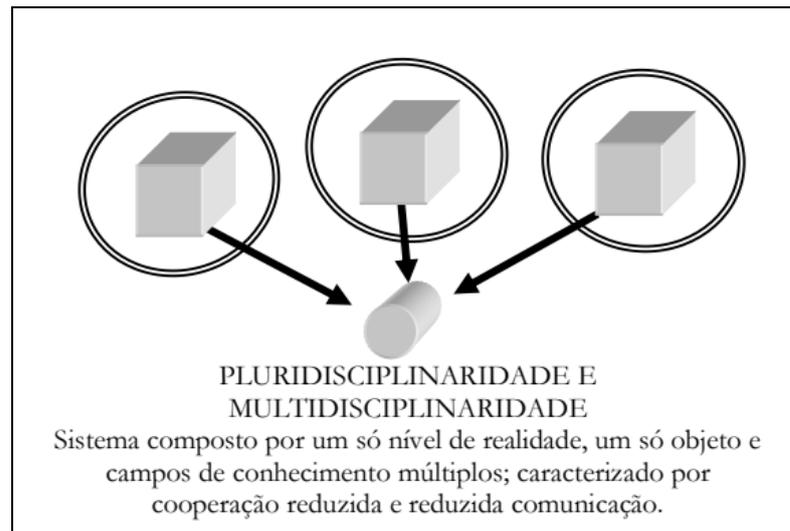
Pelo paradigma da comunicação, as intervenções educativas produzidas no chão da escola precisam promover, nos educandos, a compreensão da distinção entre o que é conhecimento pessoal do que é cultural, de forma a se apropriar do modo como os tipos de conhecimento são construídos, ou seja, o ato de aprender acontece quando os alunos se envolvem na construção de saberes (TRINDADE; COSME, 2016). Isso diz respeito a mobilização do estudante para a aprendizagem ativa e autônoma, por meio de práticas pedagógicas caracterizadas pela solução de problemas e desenvolvimento de projetos e trabalhos em equipe – docentes e discentes e discentes entre si – num contexto inter/pluri/transdisciplinar (CARNEIRO, 2018).

A diferença entre as práticas disciplinares, multi ou pluridisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares pode ser observada no esquema a seguir:

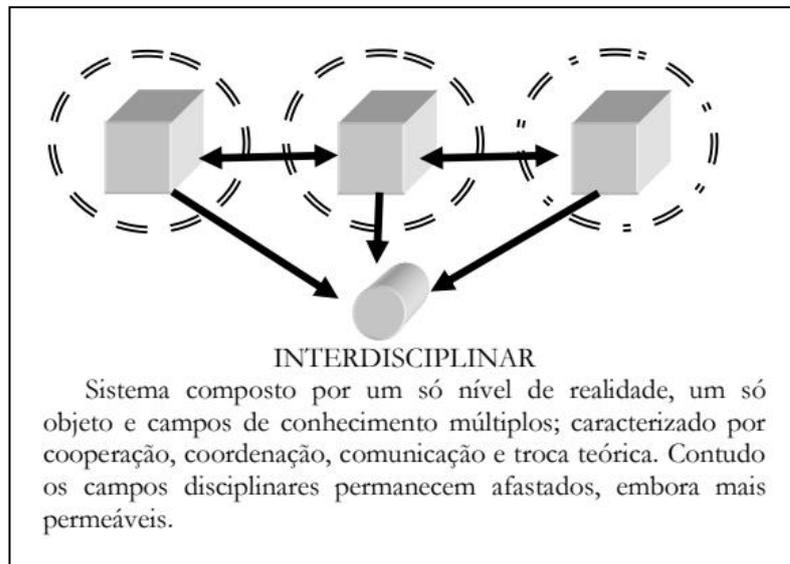
Figura 1 – Esquema – Disciplinaridade



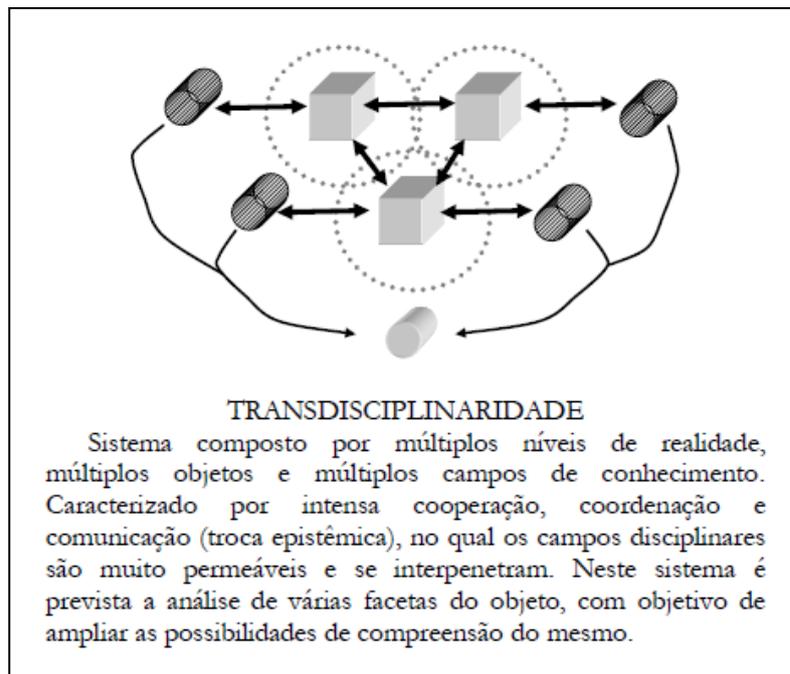
Fonte: Santos (2012, p. 60)

Figura 2 – Esquema – Pluridisciplinaridade e Multidisciplinaridade

Fonte: Santos (2012, p. 60)

Figura 3 – Esquema – Interdisciplinaridade

Fonte: Santos (2012, p. 61)

Figura 4 – Esquema – Transdisciplinaridade

Fonte: Santos (2012, p. 61)

Como podemos observar, segundo Santos (2012), a visão disciplinar limita-se a uma única faceta de interpretação da realidade, tanto metodológica, quanto conceitualmente. A fronteira disciplinar isola a disciplina em relação às outras e em relação aos problemas globais, que ultrapassam essas fronteiras, acarretando, simultaneamente, um risco de hiperespecialização do investigador/docente, e de “coisificação” do objeto estudado (ALMEIDA; CARVALHO, 2007), esquecendo-se que todo objeto é extraído ou construído a partir de um contexto, de uma realidade global.

Na ótica pluridisciplinar ou multidisciplinar, os universos disciplinares continuam a existir, e cada disciplina continua limitada em seu domínio linguístico, conforme destaca Santos (2012), porém pode haver um encadeamento coordenado do trabalho, produzindo textos diferentes e limitados a cada área conceitual.

Já na perspectiva da interdisciplinaridade há uma mudança consistente em relação aos múltiplos campos de conhecimento, a partir de um direcionamento para a integração de saberes e efetiva troca teórica. Embora o domínio disciplinar ainda exista, este é mais permeável (SANTOS, 2012), na medida em que as disciplinas possuem uma temática em comum e discutem entre si, em regime de cooperação. Segundo Morin (2009, p. 16), devemos “pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado,

considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade inerente à mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada”.

Por fim, na transdisciplinaridade, a multidimensionalidade da realidade é assumida a partir de um único domínio linguístico e conceitual, através da “identificação de ‘zonas de não-resistência epistêmica’ entre as disciplinas” (SANTOS, 2012, p. 65), sendo o trabalho – a observação do objeto – realizado em forma de cooperação entre elas, com o objetivo de transcendê-las ou superá-las.

Considerada como um dos pilares da transdisciplinaridade, a concepção teórica da Complexidade (SANTOS, 2012), através da percepção das relações dos sujeitos com o meio, gera a reforma do pensamento, a qual substituirá “a causalidade linear e unidirecional por uma causalidade em círculo e multirreferencial” (MORIN, 2009, p. 92). O pensamento complexo, ao unir e religar saberes, enfrenta as incertezas do conhecimento e propõe soluções.

Podemos observar, desta forma, que o paradigma da comunicação proposto por Trindade e Cosme (2016) se relaciona ao pensamento complexo, uma vez que compreende o processo educacional na, com e para a condição humana, ao desenvolver posturas atentas aos acontecimentos do cotidiano dos sujeitos, carregados “de intensidades lógicas e racionais, emotivas, afetivas, éticas, estéticas, espirituais e sociopolíticas” (CARNEIRO, 2018, p. 46) e, portanto, multidimensionais e integradas.

Pischetola e Miranda (2021), ao abordarem a questão da sala de aula como um sistema aberto, dinâmico e complexo, destacam a comunicação como ponto-chave para a ideia de retroalimentação desse sistema, considerando o fluxo de informações entre as unidades que o compõem – sujeitos e ambiente – em suas interações.

Assim, com base no paradigma da comunicação emergente nos tempos atuais, pautaremos a seguir nosso enfoque sobre as interfaces entre aprendizagem ativa e o desenvolvimento da autonomia docente e discente.

3.2 A autonomia enquanto fundamento da aprendizagem ativa

Ao tomar o termo Autonomia (2021) – que etimologicamente vem do grego ‘autós’ (próprio, si mesmo), e ‘nomos’ (normas, regras) – como conceito de base para este estudo, verificamos que existem diversos significados a ela atribuídos nas áreas da Sociologia, Psicologia, Filosofia, dentre outras, como por exemplo: “capacidade de autogovernar-se, de dirigir-se por suas próprias leis ou vontade própria”; “liberdade moral ou intelectual do indivíduo”; “independência pessoal”; “direito de tomar decisões livremente”; “liberdade do

homem que, pelo esforço de sua própria reflexão, dá a si mesmo os seus princípios de ação, não vivendo sem regras, mas obedecendo às que escolheu depois de examiná-las”.

Immanuel Kant (1724-1804)¹¹ introduz o conceito de autonomia como “a independência da vontade em relação a qualquer desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão” (ABBAGNANO, 2000). Podemos perceber no conceito kantiano a relação existente entre autonomia e ética, na medida em que o ser autônomo, pela razão, submete-se às leis práticas, com base em princípios objetivos que valem para todo ser racional. Estas leis, alicerçadas na moralidade, diferem dos princípios práticos subjetivos, que valem apenas para a realização da própria vontade do indivíduo (ZATTI, 2007).

Assim, a autonomia do ser, para Kant, revela-se na conquista da lei moral e na consciência do dever, a partir da liberdade individual, e pode ser definida em um teorema proposto por Kant em sua obra “Crítica da Razão Prática”, apresentado por Zatti (2007), que assevera que o único princípio de todas as leis morais, e dos deveres correspondentes às mesmas, é a autonomia da vontade.

Para Morin (2017), a ética de Kant se traduz na promoção de uma ética universalizada, na qual liberdade, equidade, solidariedade, verdade e bondade são valores que merecem a intervenção na vida social e, por extensão, na vida internacional ou planetária. É com base na emergência de uma consciência moral individual relativamente autônoma na Grécia do século V a.C. que Morin (2017) aponta o progresso do universalismo ético na complexidade da relação indivíduo/sociedade/espécie, que suscita, a partir do desenvolvimento do humanismo laico, uma “ética metacomunitária em favor de todo ser humano, seja qual for a sua identidade étnica, nacional, religiosa, política” (idem, p. 24).

No volume 6 da série “O Método”, o autor reflete sobre a questão ética de forma aprofundada e, na perspectiva da “Ética da Compreensão”, um dos pilares da Complexidade, define os conceitos de **autoética**, **socioética** e **antropoética**. A primeira constitui, no indivíduo, a ética de si para si, e comporta a autoanálise, a autocrítica, a honra, a tolerância e a tomada de responsabilidade, direcionando-o naturalmente à ética para o outro. A autoética precede e transcende a ética da comunidade ou socioética, considerando Morin (2017, p. 147) a comunidade como “um conjunto de indivíduos ligados afetivamente por um sentimento de

¹¹ Filósofo prussiano, um dos principais pensadores do período moderno da filosofia e reconhecido particularmente por promover a reunião conceitual entre o racionalismo e o empirismo, ou seja, o potencial da razão humana e a relevância da experiência no processo de aquisição do conhecimento.

pertencimento a um Nós”. Assim, as sociedades contemporâneas, constituídas por diversas comunidades, tornam-se complexas à medida em que, aumentando a autoética de seus indivíduos, os limites que pesam sobre eles se tornam menos rígidos ou coercitivos, crescem a solidariedade e a liberdade, e tudo isso favorece o desenvolvimento da verdadeira democracia, enquanto conquista da complexidade social. As duas primeiras se desenvolvendo na tríade indivíduo/sociedade/espécie, chega-se, segundo Morin (2017, p. 159), à antropoética, esclarecida pela antropologia complexa como “o modo ético de assumir o destino humano”, a qual liga a ética do universal à ética do singular, reconhecendo a unidade e a diversidade humanas em tudo e por toda parte.

Os conceitos propostos servem de embasamento, dentro da visão complexa na qual direcionamos esta pesquisa, para que possamos estudar a autonomia no âmbito da educação, ao refletir sobre os processos desenvolvidos no ambiente escolar, e sobre os sujeitos neles envolvidos.

3.2.1 Da autonomia docente e discente

Segundo Moran (2015b, p. 30), a educação, em seu sentido mais amplo, significa

[...] aprender – e ajudar a que outros aprendam pela comunicação e compartilhamento – a construir histórias de vida, que façam sentido, que nos ajudem a compreender melhor o mundo, aos demais e a nós mesmos; que nos estimulem a evoluir como pessoas, a fazer escolhas, nos libertem das nossas dependências e nos tornem mais produtivos e realizados em todos os campos, como pessoas e cidadãos.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 16),

[...] Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores.

Em pleno século XXI, ainda nos debatemos em torno de questionamentos diversos, buscando alcançar essa educação abrangente e idealizada, que parece inacessível para a grande maioria da população, não só do Brasil, mas a nível mundial. Porém, devemos lembrar que a

educação, em si mesma, é feita de processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos por cada indivíduo todos os dias, nas relações com a sociedade na qual se insere, através dos diversos grupos sociais ao qual se vincula ao longo da sua existência, e de forma mais abrangente, com o mundo (hoje, globalizado). Esses processos são múltiplos, contínuos, híbridos, podendo se desenvolver de forma organizada e/ou aberta, formal e/ou informal, intencional e/ou não intencional (MORAN; BACICH, 2018).

O termo ‘educar’, em sua etimologia, vem do verbo latim ‘educare’ (VESCHI, 2019), formado pelo prefixo ‘ex’ (tirar ou externalizar) e ‘ducere’ (ação de guiar ou conduzir), portanto, significando, em sua forma mais literal, “guiar para fora”. Assim, podemos dizer que a educação conduz o indivíduo para fora de si mesmo, para o mundo do conhecimento, através do seu desenvolvimento intelectual e cultural.

Para Moran e Bacich (2018), o espaço escolar, onde se desenvolve o chamado ensino regular, é importante pelo peso institucional, investimentos envolvidos e tudo que abrange sua organização e desenvolvimento ao longo da história, mas não é o único espaço de aprendizagem. Existem inúmeros outros, às vezes até mais abertos e sedutores, que variam de acordo com as necessidades de cada pessoa, e que possibilitam diversas formas de aprender, inclusive com a utilização de técnicas, procedimentos e instrumentos. Assim, a vida constitui-se permanentemente em um processo de aprendizagem ativa, caracterizada pelo enfrentamento de desafios cada vez mais complexos pelo indivíduo, gerando um aprendizado a partir de interações desenvolvidas por ele nas situações que envolvem esse enfrentamento.

A nossa flexibilidade cognitiva, segundo os autores, é a capacidade que temos de alternar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos, adaptando-nos a situações inesperadas, superando automatismos e modelos mentais rígidos. Podemos aumentar essa flexibilidade através da aprendizagem ativa, que pode ser personalizada e compartilhada, não devendo ser dissociada da aprendizagem reflexiva, na qual o indivíduo torna-se consciente do processo que o leva ao conhecimento nas diversas situações concretizadas no espaço onde esse aprendizado se dá.

Neste estudo, buscamos delimitar as discussões sobre aprendizagem ativa no espaço escolar, *locus* da educação formal, por considerar que merece nossa investigação a forma como nele ocorrem as relações entre os sujeitos, nas práticas pedagógicas presentes nos processos de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento da autonomia de ambos, a fim de alcançarmos os objetivos aos quais nos propusemos.

Freire (1979) analisa as relações educador-educandos, na escola ou fora dela, como relações “narradoras”, pautadas na narração de conteúdos – pedaços da realidade desconectados

da sua totalidade e por isso, sem significação – pelo educador (agente e real sujeito da educação), aos educandos, considerados “recipientes” a serem “enchidos” com esses conteúdos. Deste modo, tem-se a educação, vista como um ato de depositar, dentro de uma concepção “bancária”, na qual a única margem de ação do educando é deixar-se encher docilmente, receber os depósitos feitos pelo educador/depositante, memorizá-los, guardá-los e repeti-los nas avaliações. Ao contrário da educação “bancária”, a qual não cabe mais diante dos desafios educacionais complexos da atualidade, a pedagogia problematizadora responde à essência do ser da consciência, refletindo sua intencionalidade.

Nesse sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente. (FREIRE, 1979, p. 78).

Compreende-se então que a educação problematizadora tem o objetivo de valorizar o ser humano em sua essência; a base da educação acontece no seio da realidade dos educandos, a qual é vista como problema que poderá ser resolvido. O educador, ao problematizar o conteúdo para os educandos, não o entrega pronto e acabado, para que assim possa ocorrer a reflexão dos educandos com relação ao que estão aprendendo, considerando-se que a educação é prática de liberdade, é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, portanto, a educação problematizadora não está baseada na manipulação, mas no diálogo (FREIRE, 2000, 1979).

Neira (2018, p. 99) retoma as bases da pedagogia crítica seguindo o raciocínio de Freire de que

[...] problematizar significa abordar algumas das infinitas possibilidades que podem emergir a partir das leituras e interpretações da prática social [...] implica em procurar o maior compromisso possível do objeto de estudo numa realidade de fato, social, cultural e política.

Compreendemos, assim, que a problematização gera uma profunda compreensão da realidade em foco, bem como possibilita ao discente desenvolver-se enquanto sujeito de conhecimento, desenvolvendo sua capacidade crítica frente a esta realidade. Segundo Ferreira (2016), os aprendizes da atualidade são indivíduos que têm acesso a um número muito grande de informações variadas, portanto, para que sejam motivados e seduzidos a participar de seu desenvolvimento escolar, é crucial para os docentes buscar entendê-los e investir em um modelo pedagógico que lhes permita empreender uma forma de ensinar e aprender de modo

coletivo, participativo e desafiador, que provoque o senso crítico e criativo, tanto para os estudantes como para os próprios educadores.

O pensamento deste autor coaduna com a proposta de Berbel (2011), de acordo com a qual é consenso entre pesquisadores de educação de que há certas limitações na formação de crianças, jovens e adultos de modo a lhes proporcionar a participação de modo integrado e efetivo da vida em sociedade. Há carência de seres humanos que sejam capazes de atitudes transformadoras em relação à problemática do meio em que vivem.

Martins (2002, p. 225) aponta que, em relação à pedagogia tradicional, as experiências libertárias e pedagogias ativas trouxeram uma profunda diferença, pois as crianças passariam a ser

[...] o centro do processo de ensino e da escola, reconhecidas como seres originais em sua individualidade, que possuíam suas próprias necessidades e interesses, e não como adultos em miniatura. Nessa perspectiva, a liberdade conduziria a novas formas de organização da vida escolar, pois não se tratava apenas da liberdade de a criança aprender de forma criativa e diferente, mas, sim, do estabelecimento de mecanismos de gestão da própria escola que conduziriam a um projeto pedagógico libertário para toda a comunidade escolar.

A autora menciona ainda que, nas denominadas pedagogias ativas, o ensino voltado para a construção de um indivíduo autônomo, tomando por base suas necessidades e capacidades, passou a ter centralidade como tendência pedagógica, na qual inseriu-se o pensamento de Dewey, na primeira metade do século XX, que apresentou os conceitos de “aprender fazendo, aprender pela vida e para a democracia”, tornando-se um dos expoentes máximos da Escola Nova (também chamada Escola Ativa ou Escola Progressiva).

Para Martins (2002, p. 224), o debate moderno em torno do tema tem origens no processo dialógico de ensinar contido na filosofia grega, que preconizava “a capacidade do educando de buscar resposta às suas próprias perguntas, exercitando, portanto, sua formação autônoma”. A autora afirma ainda que a ideia de uma educação antiautoritária vai, ao longo dos séculos, construindo a noção de autonomia dos estudantes e da própria escola, muitas vezes compreendida como autogoverno, autodeterminação, autoformação, autogestão.

Berbel (2011, p. 26), com base nos trabalhos de Richard DeCharms, afirma que há autonomia ou autodeterminação quando os indivíduos “agem de forma intencional com o objetivo de produzir alguma mudança. Com essas características, [...] se considera que eles têm o *locus* de causalidade interno”. Segundo Langhi e Nardi (2016), tratando-se dos atores educacionais – docente e discente – autonomia pressupõe participação, liberdade de escolha,

possibilidade de tomar decisões e assumir responsabilidades, e pressupõe uma cooperação crescente entre ideias e entre pessoas.

Para Berbel (2011), em relação à incumbência da escola de atuar para promover o desenvolvimento humano, levando o educando à busca da conquista de níveis complexos de pensamento e de comprometimento em suas ações, o papel do educador possui destaque, pois que ele é o principal intermediador desse trabalho, e tanto pode contribuir para a promoção da autonomia dos estudantes como para a manutenção de comportamentos de controle sobre eles.

Libâneo (2015) destaca que as práticas institucionais e pedagógicas propiciam as condições motivacionais e intelectuais dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, porém grande parte destas condições são influenciadas pelo trabalho do educador, suas atitudes e práticas.

Concordamos com a relevância do papel do educador em um tipo de trabalho que é, reconhecidamente, transformador de e para as sociedades. Mas há um fenômeno que julgamos importante a ser levado em conta: o fato de que os docentes fazem parte de um corpo de “executores” sociais, pois, em análise mais acurada, percebemos que não participam da seleção da cultura escolar, nem definem os conteúdos e saberes necessários para a formação dos estudantes (TARDIF; LESSARD, 2014), sendo vistos historicamente como subordinados ao Estado, às políticas curriculares, às instituições mantenedoras etc. Essa situação de executante de tarefas é peculiar à economia capitalista, que define a posição do trabalhador pela ausência de controle sobre o processo de trabalho. Deste modo, qual a real autonomia do educador no trabalho que desenvolve?

Ao olharmos para a trajetória histórica da formação docente em nosso país, seja em nível médio ou superior, podemos perceber que esta vem sendo influenciada, dirigida e regulada por bases políticas e ideológicas que há muito vêm sendo traçadas, o que acaba por determinar também os direcionamentos do trabalho docente, e conseqüentemente, das práticas pedagógicas desenvolvidas no chão da escola (ASSIS; SANTOS, 2022). Essa regulação configura-se assim, como “delineadora de identidades e subjetividades docentes que, por muitas vezes, apresentam-se contraditórias” (idem, p. 206).

Segundo Iza et al. (2014), a profissão docente possui uma identidade própria, que aponta para a responsabilidade do professor diante de sua função social, de onde emerge sua autonomia e comprometimento com aquilo que faz. Assim, o docente assume, simultaneamente, a dupla posição de executante e autônomo, nas diferentes maneiras de viver sua identidade profissional (TARDIF; LESSARD, 2014).

Para Freire (2014, p. 50), o educador, como ser ético, comprometido com o ato de educar e capaz de intervir no mundo, deve experimentar-se enquanto ser “[...] cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento”, devendo ainda fazer parte da sua própria identidade a consciência de que ensinar é “[...] criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (idem, p. 47). Desta forma, entendemos que a autonomia do educador é o fundamento da sua liberdade, sendo criada a partir das identidades e subjetividades docentes que se delineiam desde o processo de sua formação, mas que muitas vezes entendem a sala de aula como limite de seu poder (TARDIF; LESSARD, 2014), quando, na realidade, podem transcendê-la.

Para Morin (2009), a necessidade de reformar o pensamento e regenerar o ensino fragmentado e disjuntivo, perpassa pelo trabalho dos educadores, na assunção do ensino não somente como função ou profissão, mas como verdadeira missão, que ao mesmo tempo, semeia e recolhe desejo, prazer e amor, pelo conhecimento e pelo educando, ancorada na fé nas possibilidades do espírito humano.

Neste sentido, entendemos que a função do educador é coletiva e individual, e a sua autonomia é o exercício de cooperação e criatividade, práticas de transformação com base na realidade social (LANGHI; NARDI, 2016). Para isso, é fundamental que o educador se perceba enquanto intelectual transformador, ativo, crítico e questionador (MARCONDES; MORAES, 2013), a serviço do seu próprio processo de emancipação, bem como do educando.

Assim, defendemos que, para que seja possível a conquista de uma autonomia legítima pelo educando, mediada pelo educador, este deve, primeiramente, e ao longo do processo de ensinar, desenvolver a sua própria autonomia, a partir de uma identidade profissional mais política, plural, multifacetada, enriquecedora e rica de sentidos (ASSIS; SANTOS, 2022).

Considerando, a partir do exposto, as dimensões complexas das quais fazem parte os sujeitos da educação, bem como as relações que estabelecem entre si e com o mundo no desenvolvimento de suas autonomias, passaremos, em seguida, às discussões sobre as estratégias metodológicas de ensinar e aprender, que se constituem em uma das partes do processo educativo no todo educacional.

4. METODOLOGIAS ATIVAS E SEU DIFERENCIAL PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Historicamente, ao longo de décadas, o ensino e a aprendizagem nas instituições escolares do Brasil vêm sendo desenvolvidos através de processos pautados no uso de metodologias conservadoras (ou tradicionais), que se traduzem na reprodução do conhecimento de forma fragmentada e reducionista, cabendo ao educador o papel de transmissor de conteúdos e ao estudante, a retenção e repetição deles, numa atitude passiva e receptiva.

Os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de conteúdo e de informações pelos educadores, faziam sentido, pois o acesso à informação e ao conhecimento de forma geral era difícil (MORAN, 2015a), e o processo educacional ocorria apenas por meio de palestras e cópias, sendo os estudantes considerados meros repositórios, que deveriam apenas obedecer às orientações e seguir os ensinamentos (modelo prussiano de educação do século XVII). Nessa perspectiva, podemos perceber uma escola “padronizada”, na qual os estudantes eram ensinados e avaliados de forma igual e repetitiva, com resultados previsíveis.

Um número considerável de informações, quando apenas retidas ou memorizadas pelo estudante, acabam por colocar os aprendizes na condição de expectadores do mundo. Segundo Berbel (2011), há uma complexidade crescente dos diversos setores da vida, em âmbito mundial, nacional e local, a qual tem demandado o desenvolvimento de capacidades humanas de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo, comprometido com as questões do entorno em que se vive, e faz parte das funções da escola contribuir para que tal desenvolvimento ocorra.

Segundo Bordenave e Pereira (1982), todos os processos educativos, assim como suas respectivas metodologias e meios, possuem como base uma determinada pedagogia, ou concepção de como as pessoas aprendem e, a partir daí, modifiquem seu comportamento. Assim, podemos destacar como um dos desafios atuais na área educacional o repensar o currículo escolar, mediante o desenvolvimento de propostas educativas que superem a instrução ditada pelo livro didático, centrada no dizer do professor e na passividade do aluno (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017), em busca de estratégias metodológicas que coloquem o educando no centro do processo educativo, focando na sua aprendizagem de forma ativa e engajada.

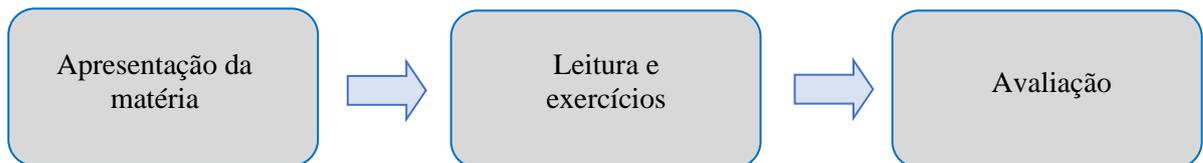
Observamos, que temos vivenciado, há quase um século, uma transição da pedagogia tradicional às pedagogias ativas (ou do paradigma da instrução ao paradigma da aprendizagem) – embora a tradicional ainda esteja muito presente nas nossas escolas – o que

nos leva a buscar compreender melhor as abordagens metodológicas chamadas “ativas” que são desenvolvidas atualmente no processo educativo, bem como a sua relação com a autonomia do docente e do discente.

Expoente da educação brasileira, Anísio Teixeira, um dos mais importantes propagadores das ideias de Dewey no Brasil, entre os anos 1920 e 1970, compreendia que a escola deveria formar indivíduos aptos a agir de forma autônoma, segundo os princípios da própria liberdade e da responsabilidade na sociedade (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006), o que podemos considerar como ideias fundadoras do que viriam a ser as metodologias com base na participação ativa do educando.

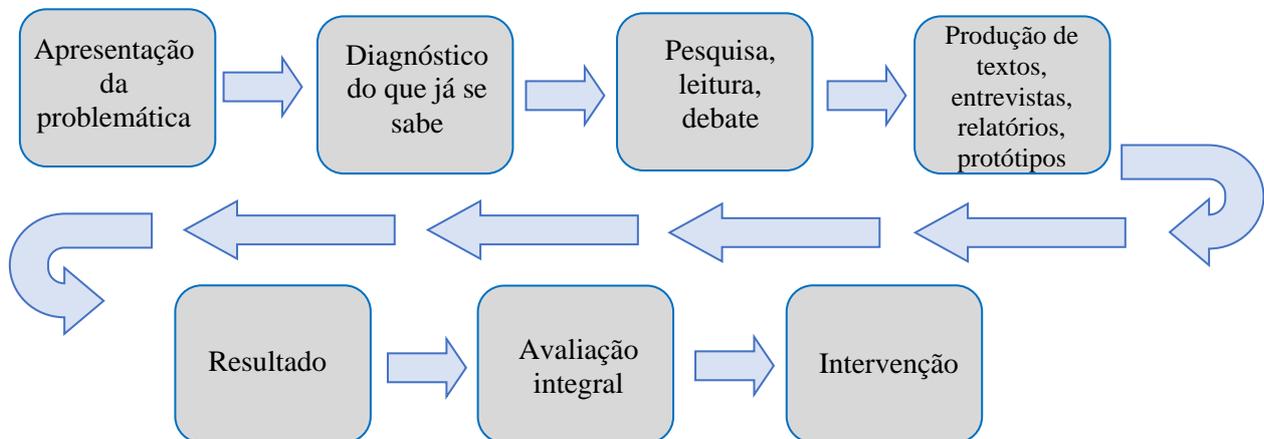
Podemos compreender melhor a diferença entre o processo pedagógico convencional (ou tradicional) e o processo pedagógico ativo nas ilustrações propostas por Soares (2021):

Figura 5 – Processo pedagógico tradicional



Fonte: Soares (2021, p. 77)

Figura 6 – Processo pedagógico ativo



Fonte: Soares (2021, p. 77)

Podemos observar, segundo Soares (2021), que há um encadeamento recursivo que se estabelece no processo ativo, formado pelas conexões entre interação pedagógica, metodologias, avaliação e intervenção, na busca do desenvolvimento do sujeito aprendente como um todo. Há intencionalidade em cada trecho do percurso, que vai além de transmitir conteúdos em disciplinas e avaliar parcialmente o educando ao final de um período letivo, como se dá nos moldes tradicionais.

Assim, as abordagens pedagógicas de ensino e aprendizagem que vêm sendo construídas e discutidas na atualidade implicam em educar e formar pessoas não somente com competências técnicas, mas também éticas, com conhecimentos específicos e globais conectados à realidade, dotadas de pensamento crítico, responsabilidade e sensibilidade para as questões da vida e da sociedade, capacitando-as para a resolução de problemas em contextos de incertezas e complexidades, o que está em consonância com os pressupostos de metodologias inovadoras de ensino e aprendizagem que vêm emergindo há algumas décadas no mundo da educação, chamadas de Metodologias Ativas.

4.1 Metodologias Ativas: percursos possíveis para novas experiências

As Metodologias Ativas (MA), de acordo com Valente, Almeida e Geraldini (2017) são estratégias pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem nos educandos, levando-os, através de situações de aprendizagem, a pensar e conceituar o que fazem, a construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre suas práticas, fornecer e receber feedback, interagir com colegas e docentes e explorar atitudes e valores pessoais e sociais. Segundo Pischetola e Miranda (2021), surgem nos anos de 1960, a partir da corrente de estudos da psicologia cognitiva, a qual valoriza a autonomia do discente e sua autodeterminação na construção de conhecimento, e da necessidade de se reavaliar as práticas pedagógicas tradicionais.

A partir de experiências pedagógicas com pequenos grupos nos Estados Unidos, Canadá, Holanda e Austrália, inicialmente em escolas de medicina, a “aprendizagem ativa” foi tomando espaço em práticas alternativas aos métodos tradicionais de ensino (identificado como aulas expositivas com transmissão de conteúdos), que ficaram então conhecidas como metodologias ativas (PISCHETOLA; MIRANDA, 2021). No Brasil, começaram a ser desenvolvidas nos anos 1990, primeiramente em Faculdades de Medicina e na formação em

saúde, depois em outras áreas, como design, administração, e pedagogia, até chegar nas escolas de educação básica.

Nas MA, o foco principal encontra-se no desenvolvimento do educando de forma integral, como participante ativo, crítico, criativo e inventivo do processo de aprendizagem, protagonista, pesquisador e produtor de conhecimento (SOARES, 2021). Uma escola participativa e colaborativa, onde os processos são verdadeiramente democráticos, ou seja, permitem a diversidade de ideias e interesses, assim como os antagonismos que lhe são próprios (MORIN, 2011), possui grande probabilidade de oferecer condições para que esse desenvolvimento integral do educando ocorra, não através de ações isoladas ou desconectadas, mas integradas e contextualizadas, nas quais os sujeitos atuantes possam compreender as intencionalidades e perspectivas da escola no desenvolvimento do processo educativo.

Para Mitre (2008, p. 2135-2136, grifo da autora),

[...] as metodologias ativas estão alicerçadas em um princípio teórico significativo: a autonomia, algo explícito na *invocação* de Paulo Freire. A educação contemporânea deve pressupor um discente capaz de autogerenciar ou autogovernar seu processo de formação. [...]

O ensinar diz respeito à autonomia e à dignidade de cada sujeito, especialmente no âmago de uma abordagem progressiva, alicerce para uma educação que leva em consideração o indivíduo como um ser que constrói a sua própria história. [...]

E, uma vez mais, pode-se responder com Freire, ao se propor um processo ensino e aprendizagem que pressuponha o respeito à bagagem cultural do estudante, bem como aos seus saberes construídos na prática comunitária.

Moran (2015a) afirma que as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se pretendermos ter discentes que serão futuros cidadãos e profissionais proativos, precisamos adotar metodologias em que eles se envolvam nas atividades, de forma cada vez mais complexa, em que tenham que tomar decisões, solucionar problemas e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes; para que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar suas iniciativas. Desta forma, segundo o autor, as MA são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas, de forma a superar a educação bancária, tradicional.

Como já mencionamos anteriormente, o papel do docente é de orientador e mediador da aprendizagem. A fim de ser capaz de conduzir o educando da “curiosidade ingênua” à “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2014), ele próprio precisa desenvolver competências intelectuais, afetivas e gerenciais (como gestor de aprendizagens múltiplas e complexas).

Nessa perspectiva, o educador precisa seguir comunicando-se face a face com os estudantes, mas também digitalmente, com auxílio das tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um, e ao mesmo tempo deve empreender (ou continuar empreendendo) uma busca permanente de conhecimentos teórico-epistemológicos que lhe deem bases para desenvolver as inovações necessárias em sua prática docente. É o seu “mover-se no mundo como presença consciente no mundo”, como diz Freire, “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa” (idem, p. 30).

Considerando-se que as MA estimulam os processos construtivos de ação-reflexão-ação, e despertam a curiosidade dos estudantes diante dos fatos e fenômenos, estimulando-os a desenvolver sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento (BERBEL, 2011), conseqüentemente o estudante terá uma postura ativa no percurso de seus estudos. Desde a educação básica até o ensino superior, ele deve ser desafiado a pesquisar e a descobrir soluções que se apliquem na problemática da realidade, da sua comunidade.

Atualmente, há uma grande variedade de MA, cada uma com suas especificidades metodológicas. Apresentaremos a seguir as mais conhecidas no Brasil, para que possamos, mais adiante, identificá-las e discuti-las na análise das práticas observadas na pesquisa de campo.

4.2 Tipos de Metodologias Ativas

Ao longo das últimas décadas, as MA vem sendo implementadas nos diversos níveis de ensino, por meio de estratégias como:

- Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP ou PBL – *Problem Based Learning*);
- Aprendizagem Baseada em Projetos (PJBL – *Project Based Learning*);
- Aprendizagem Baseada em Jogos (GBL – *Game Based Learning*) e Gamificação;
- Aprendizagem Baseada na Investigação;
- Estudo de Caso ou Discussão e solução de casos (*Teaching Case*);
- Aprendizagem Baseada em Equipes (TBL – *Team Based Learning*);
- Metodologia da Problematização, com a utilização do Arco de Maguerez (BORDENAVE; PEREIRA, 1982);
- Sala de aula Invertida (*Flipped Classroom*)
- Rotação por Estações.

A **Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP ou PBL)**, desenvolvida inicialmente nos currículos de Medicina, e atualmente muito utilizada em cursos de nível

superior da área da saúde, caracteriza-se basicamente pela resolução de situações-problema propostas por um grupo de especialistas (no caso, docentes da área na qual está sendo desenvolvida a metodologia) dentro de temas de estudo; ao discente cabe analisar as situações, mobilizando habilidades e competências para chegar aos conhecimentos necessários pretendidos nos objetivos curriculares traçados (BERBEL, 2011).

A **Aprendizagem Baseada em Projetos (PJBL)** ou **Método de Projetos**, cuja proposta consiste no desenvolvimento de projetos individuais ou em duplas/grupos (SOARES, 2021), pode ser desenvolvida a partir de temáticas multi ou interdisciplinares (definidas de forma cooperativa entre docentes e discentes), possibilitando ainda associar atividades de ensino, pesquisa e extensão. Segundo Berbel (2011), na escola básica, os projetos vêm sendo incorporados nas atividades curriculares gradativamente, principalmente no desenvolvimento de Temas Transversais, cursos de formação técnica, dentre outros.

Para Bordenave e Pereira (1982), a natureza dos projetos que podem ser trabalhados na escola é múltipla, sendo que, para ser executado, o projeto passa por quatro fases distintas: 1) intenção (curiosidade e desejo de resolver situações concretas vividas); 2) preparação (estudo e busca dos meios necessários para a solução, para além dos conhecimentos já possuídos); 3) execução (aplicação dos meios de trabalho escolhidos); e 4) apreciação (avaliação do trabalho realizado, em relação aos objetivos propostos). As hipóteses do projeto poderão então ser confirmadas ou não, através da literatura, das informações do professor e dos dados obtidos da realidade, e de cada projeto podem ainda surgir outros subprojetos (BERBEL, 2011).

Optamos por apresentar juntas as metodologias da **Aprendizagem Baseada em Jogos (GBL)** e da **Gamificação** para que possamos, ao descrevê-las, estabelecer a diferença entre elas. Segundo Sena et al (2016), a aprendizagem com base em jogos, principalmente os jogos digitais, é uma tendência que vem, cada vez mais, sendo incorporada na educação, em escolas e universidades, de forma variada.

A GBL é uma estratégia que utiliza jogos projetados especificamente para a educação (chamados jogos educacionais, educativos ou epistêmicos), criados para abordar temas escolares ou acadêmicos, apropriando-se de técnicas como: aprendizagem interativa, prática e feedback, aprender com os erros, aprendizagem guiada por metas, aprendizagem guiada pela descoberta, aprendizagem baseada em tarefas, aprendizagem contextualizada, *role-playing*, dentre outras (SENA et al, 2016). Já a gamificação consiste na utilização de elementos, estratégias, dinâmicas, critérios (progressão e pontuação, por exemplo) e *design* de jogos no desenvolvimento de atividades educacionais, possibilitando tornar o conhecimento mais atrativo e lúdico, através da competitividade, trabalho em equipe, superação de obstáculos e

socialização de novas experiências de aprendizagem (SOARES, 2021; SENA et al, 2016). Para Soares (2021), ao utilizar o recurso e a lógica do jogo, os estudantes podem criar e trabalhar em projetos, compartilhar ideias, construir ou personalizar jogos com personagens (avatars), traçar caminhos, mobilizar habilidades de raciocínio lógico e muito mais, sem a necessidade de uma premiação material; no contexto da GBL ou da gamificação, o conhecimento é o maior prêmio.

A **Aprendizagem Baseada na Investigação** baseia-se na pesquisa científica, sendo mais utilizada no ensino superior, em programas de iniciação científica (BERBEL, 2011), porém pode ser adaptada para a educação básica, especialmente nas etapas do Ensino Fundamental II (EF II) e Ensino Médio, dentro de projetos educativos. Esta MA visa desenvolver, no educando, a ascensão do senso comum a conhecimentos mais elaborados, ao desenvolver, no percurso da pesquisa, habilidades intelectuais como a observação, a descrição, a análise, a argumentação, a síntese, bem como desempenhos mais técnicos, como o de elaboração de instrumentos para coletar informações, tratá-las, ilustrá-las, sempre com a orientação do docente.

Ainda podem ser desenvolvidos no aluno, a partir da pesquisa como recurso metodológico, “comportamentos intrinsecamente motivados”, como: fixação de metas pessoais, verificação de acertos e dificuldades, planejamento de ações que viabilizem objetivos e avaliação de seu progresso (idem, p. 32).

O **Estudo de Caso**, metodologia utilizada desde os anos 1990, inicialmente nas áreas de economia e administração, possui como objetivo possibilitar maior integração entre teoria e prática, na medida em que o educando, ao explorar todas as características de uma determinada situação na busca de soluções para resolvê-la, aprende a fazer conexões entre os conteúdos vistos em sala de aula e os acontecimentos do cotidiano e da realidade (PISCHETOLA; MIRANDA, 2021). No ensino superior, segundo Berbel (2011), por meio do estudo de caso, os alunos se habitam a analisar, por diferentes ângulos, situações diversas que podem ser encontradas na área de sua formação, a fim de tomar decisões na busca de soluções.

Em relação à **Aprendizagem Baseada em Equipes (TBL)**, Bollela et al (2014) a descreve como uma estratégia institucional direcionada a classes com grande número de alunos, de forma a se obter pequenos grupos de aprendizagem, com 5 a 7 estudantes, para a sua realização. Deve ocorrer em um único espaço físico, e o docente (facilitador) deve ter domínio concreto dos temas a serem trabalhados ou ser especialista neles. Esta metodologia possui fundamentação teórica no construtivismo, no qual as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos são evocados na busca da aprendizagem significativa.

São aplicadas três etapas consecutivas: 1) preparação (pré-classe – os alunos estudam previa e individualmente o tema através de filmes, experimentos, materiais fornecidos pelo docente etc.); 2) garantia de preparo (na classe, onde são realizados sequencialmente o teste individual, o teste em equipe, a apelação e o *feedback* do professor); e 3) aplicação de conceitos (são aplicados ainda na classe testes de múltipla escolha, questões de verdadeiro ou falso e casos clínicos – no caso da área da saúde – ou estudos de caso). No TBL são exercitadas as habilidades de comunicação e o trabalho colaborativo em equipes, permitindo a reflexão do aluno, assim como a consciência de seu processo (metacognição) (BOLLELA et al, 2014).

A **Metodologia da Problematização**, com a utilização do Arco de Maguerez (BORDENAVE; PEREIRA,1982), é baseada nas propostas de Paulo Freire, pois conduz os alunos no desenvolvimento de sua autonomia, ao problematizar aspectos da sua própria realidade viva e nela intervir, relacionando-os aos temas de estudo, propiciando um desenvolvimento pedagógico inegavelmente mais rico em relação às atividades tradicionais de estudo, que utilizam temas abstratos e distantes da vida dos estudantes (BERBEL, 1999).

A metodologia segue as cinco etapas do arco de Maguerez, apresentado inicialmente por Bordenave e Pereira (1982): 1) observação da realidade e definição de um problema, 2) definição de pontos-chave; 3) teorização; 4) hipóteses de solução; e 5) aplicação à realidade. Segundo Berbel (1999), suas aplicações são realizadas em diferentes níveis de ensino, com diferentes temáticas.

Na **Sala de Aula Invertida**, há uma inversão de momentos, considerando-se a didática tradicional da aula expositiva (PISCHETOLA; MIRANDA, 2021), com intuito de ressignificação da prática pedagógica (SOARES, 2021). A metodologia se desenvolve a partir da inversão da sequência tradicional de abordagens centradas no conteúdo, caracterizada por “1-2-3”, correspondendo a: (1) ensino, (2) estudo individual e (3) avaliação para “2-3-1”, estudo individual, avaliação e ensino, na qual é reforçada a autonomia individual do discente, a partir da sua preparação para o trabalho (estudo prévio), e otimizado o tempo em sala de aula.

A **Rotação por Estações**, segundo Soares (2021), é uma abordagem que remete à pedagogia progressista, na qual o educando é o centro do processo educativo. É uma estratégia versátil e adaptativa, caracterizada por “estações” posicionadas pelo professor nos cantos da sala ou ambiente de aprendizagem (que se torna mais dinâmico), cada uma com propostas claras e específicas de trabalho, pelas quais os alunos, organizados em grupos ou equipes, vão desenvolvendo as atividades. São exemplos de estações: “Aluno-professor”, “Atividade em grupo”, “Atividade individual”, “Tecnologia”, e outras que podem ser criadas pelo docente, o qual possui autonomia de direcionar os conteúdos, temas, dinâmicas utilizadas e profundidade

dos assuntos. Os discentes, por sua vez, ao percorrer as estações num circuito completo (início, meio e fim), circulam pelo espaço da sala, conectam-se aos colegas e professor(es) e, dessa forma, interagem com o conhecimento.

Segundo Moran (2015a), as atividades pedagógicas podem ser planejadas, acompanhadas e avaliadas com apoio de tecnologias, e devem contribuir para mobilizar as competências intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais do educando, constituindo-se em desafios que exigem a mobilização de competências como: pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo.

Valente, Almeida e Geraldini (2017) destacam que, mais recentemente, com a possibilidade de uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em sala de aula, algumas MA passaram a ser desenvolvidas combinando atividades realizadas online (por meio dessas tecnologias) e presenciais, conhecidas como **ensino híbrido** (*blended learning*). O ensino híbrido favorece a personalização da aprendizagem, potencializando a autonomia do discente por meio de aulas presenciais e em formato *on-line*, utilizando-se plataformas de conteúdos, videoaulas, jogos, onde pesquisa e estudo são mediados por tecnologias digitais (SOARES, 2021), daí a importância do conhecimento e domínio das TDIC por educadores e estudantes.

A introdução das tecnologias digitais na sociedade contemporânea e sua gradual inserção na educação, em todos os níveis, tem impulsionado uma transição paradigmática em educação e, ainda que gere resistências por parte de muitos educadores, reconhecidamente revolucionaram as formas de conhecer o mundo, de ensinar e aprender (PISCHETOLA; MIRANDA, 2021).

Durante o isolamento imposto pelas normas de biossegurança em todo o mundo em virtude da pandemia de Covid-19, as TDIC tornaram-se essenciais no desenvolvimento das atividades escolares; a real necessidade da continuidade das aulas na modalidade remota fez com que os educadores se apropriassem dessas tecnologias, tornando-as parte da rotina escolar. Para a maioria dos educadores, esta apropriação não se deu espontaneamente, mas pelas necessidades impostas pelas circunstâncias do período pandêmico.

Desta forma, o advento das TDIC na área educacional fez com que as instituições de ensino e formação se encontrassem diante de grandes desafios relacionados à necessidade de inovação pedagógica e metodológica. Estas inovações, vistas muitas vezes como imposições, não estão ligadas somente a obrigatoriedade de se (re)inventar metodologias ou estratégias e utilizar ferramentas ou equipamentos novos, mas também de se considerar

“critérios, indicadores, propostas, políticas e desejos” (PISCHETOLA; MIRANDA, 2021, p. 25) que proponham a superação da crise trazida pelas atuais mudanças, sem se deter apenas no reducionismo da oposição do antigo e do novo, sendo possível construir o novo, sem desconstruir as bases que já estavam consolidadas, compreendendo-se cada situação didática de forma sistêmica e complexa, a partir da tomada de consciência de todos os sujeitos envolvidos neste processo.

Para Moran (2015a), o que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital, que na verdade não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, e não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais.

Destarte, considerando tudo que foi pontuado até aqui, sustentamos que o entrelaçamento entre as discussões sobre currículo, escola básica, paradigmas educacionais, autonomia docente e discente e metodologias ativas de ensino e aprendizagem, numa perspectiva complexa, foi o que nos norteou no desenvolvimento das etapas investigativas, proporcionando uma base teórica sólida (que também é fluida) para as análises realizadas a partir do material coletado. Antes, porém, discorreremos na seção seguinte sobre os caminhos, ou melhor, os procedimentos metodológicos que adotamos no desenvolvimento desta pesquisa.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5.1 Tipo de pesquisa

Podemos afirmar que a presente pesquisa é de abordagem qualitativa, pois sua base “está enraizada na interpretação de uma dada realidade humana em sua totalidade e não na sua quantificação [...] enfatizando a centralidade do significado como produto da interação social” (SOUZA; KERBAUY, 2017, p. 31).

Segundo Bogdan e Biglen (1994), na investigação qualitativa, a fonte dos dados provém do ambiente natural, sendo que na maioria das vezes a escola é tomada como lócus principal para elucidar questões educativas; para os autores, a investigação qualitativa é descritiva, e os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens, não de números; o pesquisador busca analisar os dados em sua riqueza, respeitando a forma como são registrados ou transcritos, onde nada é trivial, tudo tem potencial como pista para que se possa compreender e esclarecer melhor o objeto de estudo. Para Minayo (2006), a abordagem qualitativa permite compreender o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes correspondentes ao espaço mais profundo das relações interpessoais, dos processos, dos fatos que podem ser aprendidos através do desenvolvimento das atividades da vida diária, através de vivências e da explicação do senso comum de pessoas que vivenciam determinada situação.

Para Marconi e Lakatos (2019), o pesquisador possui liberdade para escolher o método e a teoria que servirão para realizar seu trabalho, escolha esta que depende do tipo de investigação e acaba por remeter a uma posição teórica que, no caso desta pesquisa, foi a Complexidade, pelo entendimento de que o conhecimento das informações ou dados isolados é insuficiente (MORIN, 2011) e devem ser situados em seu contexto para que adquiram sentido. Tomamos como base os elementos fundamentais do pensamento complexo – o contextual, o global, o multidimensional – para perceber e apreender a realidade que se descortinou através das falas e representações docentes acerca de suas práticas pedagógicas, possibilitando entrever suas compreensões sobre metodologias ativas e desenvolvimento da autonomia do discente.

Em relação ao tipo de estudo, entendemos que se pode ter uma contribuição importante para o desenvolvimento científico a partir do estudo de caso, pois este pode permitir “uma visão em profundidade de processos educacionais, na sua complexidade contextual [...] enquadramento teórico adequado, domínio de instrumentos e disponibilidade de tempo” (DUARTE, 2008, p. 114), considerando, a partir das proposições de Stake (2005), que o “caso” é um sistema integrado, permitindo captar-se a complexidade de um sistema na sua atividade.

O estudo de caso intrínseco, ou holístico, implica uma “particular e profunda atenção de modo a captar as características holísticas e significativas de um caso” (DUARTE, 2008, p. 115). E ainda, para Bogdan e Biglen (1994), os estudos de caso podem ter graus variados de dificuldade, podendo ser realizado tanto por pesquisadores iniciantes como experientes.

Assim, acreditando ser fundamental para a pesquisa científica, especialmente na área da educação, partir-se da realidade do fenômeno pesquisado (GODINHO, 2015), e considerando o objeto de estudo da pesquisa e suas categorias teóricas, bem como os objetivos que quisemos alcançar, buscamos desenvolver este estudo com base na compreensão das relações e atividades humanas e seus significados, no campo da intersubjetividade dos sujeitos envolvidos, caracterizando-o como um estudo de caso descritivo, intrínseco, desenvolvido com raízes epistemológicas na teoria da Complexidade.

5.2 Local, participantes e preceitos éticos da pesquisa

Consideramos que, para a concretização desta pesquisa, deveríamos partir de uma instituição escolar de educação básica (lócus de pesquisa) onde poderíamos encontrar o desenvolvimento de práticas inovadoras desde as etapas iniciais, aliadas à utilização de metodologias ativas. Assim, este estudo foi desenvolvido na **Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA)**, uma escola de educação básica da rede pública federal localizada no município de Belém-PA, caracterizada como uma Unidade Acadêmica de experimentação da UFPA, pois, com base em uma leitura inicial de seus documentos oficiais – Plano de Desenvolvimento e Projeto Pedagógico (PP) – verificamos que as abordagens metodológicas ativas, inovadoras, estão relacionadas à filosofia da escola. Desta forma, paralelamente aos objetivos propostos para a pesquisa, tivemos intenção de verificar se a prática na referida instituição escolar se desenvolve de acordo com o que consta em seus documentos oficiais.

Segundo o seu Projeto Pedagógico (ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA, 2017), a EAUFPA é uma Instituição de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, criada em 07 de março de 1963, e inicialmente denominada Escola da Universidade, com a finalidade de oferecer, de forma gratuita, o “ensino primário” aos filhos dos servidores da Universidade Federal do Pará (UFPA). Em 1975, implantou-se o Núcleo Pedagógico Integrado do Centro de Educação da UFPA (NPI) que absorveu em sua organização a Escola Primária e o Colégio Universitário, cuja finalidade seria constituir-se em campo de experimentação para o Centro de Educação (ensino superior), e continuar a oferecer escolaridade aos filhos de servidores da

UFPA. A estrutura física da escola é composta de três blocos de prédios, a saber: Ensino Fundamental; Direção/ Biblioteca/ Serviço médico-odontológico; e Ensino Médio. No bloco do Ensino Fundamental, no qual realizamos a coleta de dados para esta pesquisa, existem 44 salas de aula, salas de coordenação e dos professores, salas de ginástica, dança, teatro e música, laboratórios, salas de multimídia e administrativas, bem como uma área para recreação (parquinho). Em relação ao espaço de lazer, a escola possui duas quadras polivalentes, um ginásio esportivo, prédio de artes, duas quadras de areia e um campo de futebol, e ainda dois estacionamentos amplos.

Consideramos ainda, para a escolha do lócus de pesquisa, a qualificação do corpo docente, formado em sua maioria por especialistas, mestres e doutores, e o fato de que, ao longo de sua existência a EAUFPA vem oferecendo uma educação diferenciada e de qualidade, com base em metodologias de ensino diversificadas, algumas das quais nos propusemos a investigar neste estudo.

Escolhemos como participantes desta pesquisa 9 (nove) docentes do EF I, todos efetivos e atuando há mais de 1 (um) ano na instituição, que aceitaram participar do estudo por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A). Bogdan e Biglen (1994) afirmam que o pesquisador, ao delimitar o foco do seu estudo, poderá examinar a população que lhe interessa, na sua totalidade, procurando falar com todas as pessoas do grupo e rever todos os documentos disponíveis, porém alguns sujeitos estarão mais dispostos a falar ou possuirão mais experiência do contexto, e poderão tornar-se “informadores-chave” e, o pesquisador, frequentemente, irá falar com eles por um tempo maior do que com os outros. No caso desta pesquisa, os informantes-chave foram três docentes do EF I, dentre os nove entrevistados, que possuíam uma compreensão teórica mais aprofundada sobre inovações pedagógicas e metodologias ativas, e por isso, discutiram sobre o tema com mais propriedade.

Importa ressaltar que esta pesquisa atentou aos preceitos éticos de voluntariedade, autonomia, justiça e equidade, conforme Resolução n. 466/12 - CNS/MS, sendo aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFPA sob o parecer CAAE: 57655622.0.0000.0018. O anonimato dos docentes entrevistados foi garantido pelo código alfanumérico D1, D2...D9 para identificá-los no corpo do texto da pesquisa.

5.3 A coleta de dados

Durante o processo da pesquisa, buscamos aporte teórico em revisão de literatura sobre o tema, considerando o contexto escolar tomado como referência para o estudo, e como

as abordagens metodológicas ativas e inovadoras estão relacionadas à filosofia da escola. A revisão de literatura realizada considerou as seguintes categorias teóricas: currículo; prática pedagógica docente; metodologias ativas de ensino e aprendizagem; e autonomia docente e discente.

No início da pesquisa, com base na revisão de literatura e na leitura de documentos oficiais da EAUFPA, intencionávamos realizar somente a pesquisa de campo, a fim de investigar as representações docentes sobre autonomia, práticas inovadoras e metodologias ativas. Após a qualificação da dissertação, sentimos a necessidade de realizar a análise documental do PP da EAUFPA, de forma a tornar mais sólida a percepção do embasamento das práticas docentes descritas pelos docentes na coleta de dados *in loco*, a partir de registros que caracterizam a instituição. Assim, a análise documental foi desenvolvida paralelamente à pesquisa de campo.

A coleta de dados *in loco* teve início em março de 2022, primeiramente através de uma pesquisa exploratória na escola selecionada, a fim obter alguns dados iniciais, pretendendo conhecer melhor a realidade do local e dos sujeitos, bem como conversar com coordenadores pedagógicos do EF I para averiguar possibilidades de inserção junto aos participantes do estudo, no caso, os docentes.

Segundo Gil (2021), as técnicas de coleta de dados que melhor se adequam são as que possibilitam livre expressão dos sujeitos, o que se constitui em fator essencial para a descrição e interpretação da experiência vivida por eles. Para SOUSA et al. (2020), a entrevista é uma técnica muito utilizada em pesquisas qualitativas, por ser considerada uma via de acesso ao mundo subjetivo do participante, seus conceitos, crenças, percepções, experiências e processos manifestados pela linguagem verbal e gestual. Assim, buscamos realizar entrevista semiestruturada, com questões abertas, junto à população do estudo, cujo roteiro encontra-se descrito no Apêndice B. A entrevista semiestruturada, segundo Carneiro (2018), permite flexibilização por parte do investigador, sendo possível inverter a ordem das perguntas, ou mesmo suprimir alguma(s) de acordo com o desenrolar dos relatos dos entrevistados.

A realização das entrevistas com os docentes se deu de forma individual, no período de maio a novembro de 2022, sendo D1 entrevistada em maio, e os demais em outubro e novembro. Todas as entrevistas foram agendadas previamente junto aos docentes, de forma a não interferir no horário do seu trabalho cotidiano, bem como eles próprios escolheram a forma presencial ou *on-line* para sua realização.

Os docentes D1, D2, D6 e D7 foram entrevistados de forma *on-line*, via *Google Meet*, devido a questões de otimização do tempo e de biossegurança. Os docentes D3, D4, D5,

D8 e D9 foram entrevistados presencialmente, na EAUFPA, em salas indicadas pela coordenadora pedagógica, diferentes a cada dia, nas quais pude ficar a sós com cada docente. Somente D3 foi entrevistada na sala dos professores do EF I, onde havia mais pessoas circulando no momento da entrevista. Tanto presencialmente quanto via *Google Meet*, as entrevistas foram gravadas pelo aplicativo de gravação de voz do celular da pesquisadora, com a permissão dos participantes, e realizadas após a leitura e assinatura do TCLE por cada um dos docentes.

5.4 A análise dos dados

A técnica de análise de conteúdo é descrita por Bardin (1977) como um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento, que buscam desvendar os sentidos por trás dos discursos (conteúdos) com base na inferência, e alternando-se entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade.

Para Marconi e Lakatos (2019), a análise de conteúdo constitui-se em um procedimento que quantifica os ingredientes de um texto, ou seja, a frequência com que certas palavras, expressões, frases etc. aparecem no conteúdo de uma comunicação, seja em documentos escritos, materiais jornalísticos ou transcrições de entrevistas, buscando compreender criticamente o sentido da comunicação, seu conteúdo manifesto ou latente, significações explícitas ou ocultas. Assim, aplicamos esta técnica na análise e interpretação dos dados desta pesquisa, a partir da sistematização das informações reunidas no material coletado, através das quais pudemos obter um recorte da realidade em questão, com foco no texto do Projeto Pedagógico da EAUFPA e nas representações docentes acerca da temática apresentada. Seguindo a ordem cronológica proposta por Bardin (1977, p. 95), a análise foi dividida em: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na fase da pré-análise, dividimos o material em *Corpus 1*, contendo o texto completo do PP da EAUFPA, e *Corpus 2*, contendo o texto completo com as respostas dos 9 (nove) docentes às 9 (nove) questões de entrevista, e realizamos a leitura flutuante de ambos, com a finalidade de conhecer os textos, destacar ideias, definir possíveis categorias de forma manual, elaborar hipóteses, delineando sistematizações iniciais.

Na fase de exploração do material, pudemos identificar unidades de registro e de contexto, estabelecendo as categorias de cada *corpus* com maior precisão com auxílio do *software* livre **IRaMuTeQ®** (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), ferramenta utilizada no processamento de dados qualitativos, que

funciona ancorado no programa estatístico “R” e se baseia na lexicometria (SALVIATI, 2017), produzindo dados a partir de cada texto (*corpus* textual), os quais, segundo Klant e Santos (2021), demonstram estatisticamente a posição e estrutura das palavras no texto, suas ligações e outras características, o que permite ao pesquisador detectar indicadores para suas análises, com rigor científico.

A análise pelo IRaMuTeQ® permitiu considerar as palavras como unidades, em seus contextos de ocorrência e estruturação temática. Segundo Salviati (2017), em relação ao desempenho, o *software* pode apresentar resultados diferentes de acordo com o conteúdo dos textos analisados, assim, um texto técnico (como no caso do PP da EAUFPA) é mais facilmente interpretado pelo *software*, enquanto que textos gerados por entrevistas misturam termos técnicos com vocabulário informal, gírias e jargões, e podem gerar resultados insatisfatórios na análise, por isso, na organização do *Corpus 2*, tomamos a precaução de eliminar palavras como ‘né’, ‘égua’, ‘cara’, dentre outras de expressão popular ou regional que poderiam atrapalhar a análise pelo programa.

Os dois *corpora* foram analisados em conjunto nos procedimentos de **Estatística Textual Clássica** e **Nuvem de Palavras (Wordcloud)**, e de forma separada no procedimento denominado **Classificação Hierárquica Descendente (CHD) ou Método de Reinert**, no qual apresentamos uma análise mais específica de cada *corpus*, com destaque para as categorias encontradas no *Corpus 2* (resultante da pesquisa de campo), cujos dados, a nosso ver, foram mais profícuos, já que referem-se às representações dos docentes acerca de Autonomia e Metodologias Ativas, com base nas práticas pedagógicas reais desenvolvidas por eles no cotidiano da escola, respondendo ao problema de pesquisa proposto.

Nos três tipos de processamento realizados pelo IRaMuTeQ®, consideramos como Formas Ativas (principais) os substantivos, adjetivos e verbos; as palavras das demais classes gramaticais (artigos, preposições, advérbios etc.) consideramos como Formas Suplementares. Vale ressaltar que alguns verbos como ‘ser’, ‘ter’ e ‘ir’, por exemplo, são considerados pelo programa como verbos suplementares, não aparecendo nas Formas Ativas.

Como explica SOUSA et al. (2020), o surgimento e a difusão de *softwares* de análise de dados, como o IRaMuTeQ®, apresentam-se como uma tentativa de lidar com as críticas advindas da ausência de critérios e parâmetros científicos para subsidiar os procedimentos de análise de dados textuais, incluindo os oriundos de entrevistas, visto que esses *softwares* facilitam a organização e ordenação da informação para fins interpretativos. “As análises lexicométricas têm sido combinadas com o uso de técnicas de análise de conteúdo e as diversas modalidades de análise de discurso.” (SOUSA et al., 2020, p. 4).

Em seguida, prosseguimos para a etapa final – tratamento dos resultados – realizando as inferências intuitivas e análise crítico-reflexiva acerca das descobertas da pesquisa. Vale ressaltar que, desde o início do trabalho, na definição dos objetivos e do objeto de estudo, nas áreas teóricas a serem exploradas ou descartadas, na seleção das questões de entrevista, as categorias temáticas nortearam a sua dinâmica, de forma progressiva e constante. Embora a análise seja desenvolvida na sequência das etapas da pesquisa, ela passa a tomar caráter de organização sistemática no encerramento da coleta de dados (CARNEIRO, 2018), e foi recorrendo aos fundamentos teóricos do estudo e pesquisas correlacionadas que pudemos desenvolver reflexões e estabelecer conexões que indicavam caminhos para os achados da pesquisa, a fim de que pudéssemos articular os seus resultados e discussões.

6. AS POSSIBILIDADES DA AUTONOMIA DISCENTE FRENTE AOS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA

Com base na técnica de análise de conteúdo, cujas etapas estão descritas nos procedimentos metodológicos da pesquisa, relações entre o nível lexical e o nível representacional dos textos coletados (divididos em dois *corpora*) foram estabelecidas. A partir destas relações, desenvolvemos nossa análise dos dados documentais e de campo, partindo do pressuposto que, na EAUFPA, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes do EF I, através da utilização de metodologias ativas, levam o discente a construir sua autonomia. Nesse sentido, buscamos analisar as concepções, articulações e representações que o grupo estudado expressou em relação aos temas abordados, das quais pudemos estabelecer alguns pontos de convergência com o que está postulado no PP da escola. Assim, as diferentes classes que emergiram dos *corpora* dos textos analisados representam o espaço de sentido das palavras expressas em ambas as fontes.

6.1 Análises prévias: estatísticas, similaridades e contrastes presentes nos textos do Projeto Pedagógico da EAUFPA e das falas de docentes do EF I

6.1.1 Estatísticas Textuais Clássicas

Primeiramente realizamos o processamento denominado **Estatísticas Textuais Clássicas** nos dois *corpora* textuais. Esta análise serve para que possamos identificar a quantidade de palavras (ocorrências) em cada *corpus*, bem como sua frequência¹² média, hápax (palavras que só aparecem uma vez) e classificação gramatical, formas ativas e suplementares, número de textos analisados¹³ e de formas associadas (representações derivadas de cada palavra, por exemplo, singular e plural, masculino e feminino etc.).

Identificamos, nas planilhas geradas pelo IRaMuTeQ® neste procedimento que, no **Corpus 1** (PP da EAUFPA), composto do conteúdo textual do documento, excluindo-se as tabelas e quadros, foram analisados 9 textos, que contém um total de 13.287 palavras, 2.033

¹² “Em estatística, a frequência (ou frequência absoluta) de um evento é o número de vezes que o evento ocorreu em um experimento ou estudo” (SALVIATI, 2017, p. 12).

¹³ Segundo Salviati (2017), a definição dos textos a serem analisados é feita pelo pesquisador e depende da natureza da pesquisa. “[...] Quando se tratar de artigos de jornais, atas de reuniões, cartas, etc., cada exemplar destes documentos será um texto” (p.11).

formas e 971 hápax. Já no *Corpus 2* (respostas das entrevistas), foram analisados 81 textos, contendo um total de 34.244 palavras, 2.274 formas e 977 hápax.

No caso desta pesquisa, o número de textos referentes ao PP da EAUFPA corresponde a 9 (nove), de acordo com os seguintes itens e subitens especificados na estruturação do documento, os quais tomamos como variáveis na organização do *corpus* para análise do IRaMuTeQ®:

- 1 – Apresentação
- 2 – Justificativa
- 3 – Diagnóstico da realidade escolar
- 4 – Sistema de avaliação do processo ensino-aprendizagem
- 5 – Estrutura curricular
- 6 – Missão, valores e visão de futuro
- 7 – Objetivos
- 8 – Metas
- 9 – Ações

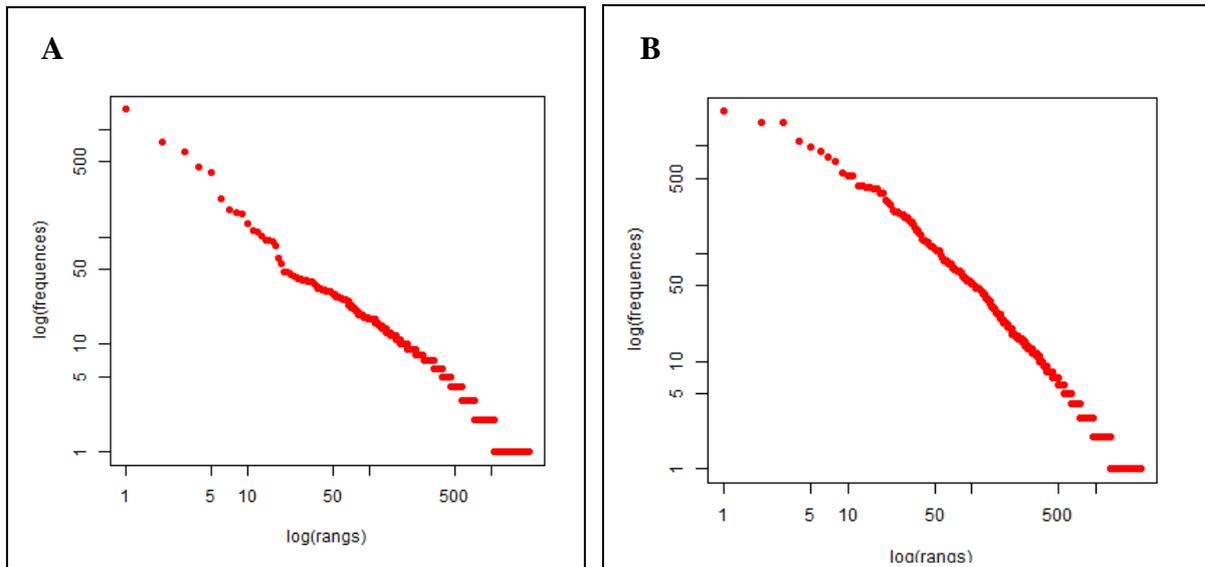
Ressaltamos que selecionamos todos os itens do PP como variáveis, porém em relação aos subitens, consideramos somente dois como variáveis: Sistema de avaliação do processo ensino-aprendizagem e Estrutura curricular (subitens 3.3 e 3.4, respectivamente, do Diagnóstico da realidade escolar), devido a sua relevância para a temática estudada neste trabalho. Os demais subitens foram analisados no decorrer do texto de cada item.

Já o número de textos referentes às entrevistas corresponde a 81 (oitenta e um), pois considera-se a resposta de cada docente (9) a cada questão proposta (9) como um texto.

No Diagrama de Zipf¹⁴ de cada *corpus*, o eixo *rangs* (x) demonstra a posição da frequência de cada palavra por ordem decrescente, enquanto no eixo *frequencies* (y), tem-se as frequências das formas (SALVIATI, 2017), conforme Figura 7 a seguir:

¹⁴ Pela “Lei de Zipf”, assim denominada em homenagem ao professor de Linguística da Universidade de Harvard, George Kingsley Zipf (1902-1950), a frequência das palavras e sua posição na lista ordenada por frequência decrescente estão relacionadas por uma lei de potência, na qual um pequeno grupo de palavras ocorre muitas vezes e um grande número de palavras é de pequena frequência de ocorrência (SALVIATI, 2017).

Figura 7 – Diagrama de Zipf de frequência das palavras
(**A** – *corpus 1* – PP/ EAUFPA e **B** – *corpus 2* – Respostas da entrevista)



Fonte: A autora, com auxílio do IRaMuTeQ®

Assim, nesta primeira análise, identificamos que na Figura 7A (*Corpus 1*), uma única palavra foi citada com frequência superior a 1.000 vezes, identificada como a preposição ‘de’ e suas formas associadas (da/do/dos/das) seguida das palavras ‘a’, ‘em’, ‘o’, ‘que’, ‘ser’, ‘por’, ‘para’, ‘com’, todas formas suplementares com frequências decrescentes de 759 a 133. A primeira forma ativa a ser considerada, a palavra ‘ensino’, ficou em décima posição no diagrama, com frequência de 115 vezes, e junto a esta, destacamos as palavras ‘educação’, ‘escola’, ‘sala’, ‘criança’, ‘pedagógico’, ‘ano’, ‘meio’, ‘social’ e ‘conhecimento’ como as dez formas ativas que foram mais utilizadas no documento, com frequências decrescentes de 102 a 41.

Já na Figura 7B (*Corpus 2*), pudemos identificar que também a preposição ‘de’ (e suas formas associadas) foi a palavra mais citada, agora com frequência superior a 2.000 vezes, seguida das palavras ‘que’, ‘a’, ‘ser’, ‘eu’, ‘em’, ‘o’ – formas suplementares com frequências decrescentes de 1.683 a 800. Neste *corpus*, a primeira forma ativa considerada no diagrama foi a palavra ‘gente’, a qual ficou em oitava posição, com frequência de 565 vezes, seguida das formas ativas ‘criança’, ‘falar’, ‘achar’, ‘autonomia’, ‘conseguir’, ‘escola’, ‘processo’, ‘dizer’ e ‘ver’ como as dez mais utilizadas pelos docentes entrevistados, com frequências decrescentes de 313 a 117.

Em uma inferência inicial, temos que as palavras ‘**criança**’ e ‘**escola**’ são as únicas que, dentre as dez formas ativas mais utilizadas, se repetem nos dois *corpora*, de onde podemos

No Quadro 1 podemos observar as palavras em comum nos dois *corpora*, e a frequência com que foram utilizadas:

Quadro 1 – Palavras em comum nos dois *corpora*, com frequência de utilização

N.º	PALAVRA	FREQUÊNCIA		TOTAL
		<i>Corpus 1</i>	<i>Corpus 2</i>	
1	CRIANÇA	47	313	360
2	ESCOLA	92	131	223
3	SALA	83	107	190
4	ENSINO	115	49	164
5	EDUCAÇÃO	102	45	147
6	PROFESSOR	19	111	130
7	CONHECIMENTO	41	76	117
8	ATIVIDADE	33	67	100
9	TRABALHO	33	66	99
10	ALUNO	40	54	94
11	APRENDIZAGEM	26	68	94
12	PROJETO	38	45	83
13	ESCOLA DE APLICAÇÃO ou EAUFPA	55	25	80
14	EXPERIÊNCIA	16	58	74
15	DESENVOLVER	22	39	61
16	FORMAÇÃO	32	27	59
17	FUNDAMENTAL	31	23	54
18	EDUCATIVO	29	23	52
19	PESQUISA	23	28	51
20	VIDA	14	32	46
21	CURRÍCULO	12	34	46
22	SENTIDO	17	27	44
23	TURMA	14	26	40

Fonte: A autora

Como se pode observar, encontramos 23 palavras em comum nos dois *corpora*. Ao analisar o quadro com as frequências de cada palavra, porém, devemos levar em conta a grande diferença que existe entre os dois *corpora* referente ao número total de ocorrências – no *Corpus 1* é de 13.287 e no *Corpus 2* é de 34.244, assim, a maioria das palavras mais utilizadas em ambos aparece com frequência maior no *Corpus 2*.

Confirmando a análise estatística simples, os vocábulos ‘criança’, com 360 menções no total, e ‘escola’, com 223, são as mais utilizadas nos dois *corpora*.

No PP, observamos que o termo ‘criança’ (e forma associada ‘crianças’) é utilizado de uma forma mais generalizada, para identificar o sujeito histórico e de direitos, o ser que constrói sua identidade pessoal e coletiva nas interações, relações e práticas cotidianas no meio

natural e social (BRASIL, 2009; 2018), já no contexto das respostas das entrevistas, os docentes, por atuarem no EF I, referem-se à ‘criança’/‘crianças’ de uma maneira mais pessoal, identificando-as como seus alunos, aqueles com quem interagem diariamente, com quem criam laços, vínculos, relações mais próximas no cotidiano escolar e para os quais dirigem suas práticas. Muitas vezes citaram nomes de algumas crianças de suas turmas, traduzindo proximidade, afetividade e admiração.

[...] tem como referência a *criança* e sua forma própria de se apropriar dos conhecimentos. Portanto, essa proposta busca contemplar a *criança* na sua inteireza, ou seja, sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas vivenciadas, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos [...]. (EAUFPA, 2017, p. 40, grifo nosso)

[...] mas a gente conseguia fazer no ensino remoto um diferente, a gente não trabalhava na perspectiva de aula, nós fazíamos encontros educativos com as *crianças*, [...]. Então nos encontros educativos, ali no meu fazer docente, a gente conseguia quebrar aquela barreira até mesmo da tela e de algum modo afetar aquelas *crianças* de uma maneira mais afetuosa, mais com, para elas.” (D1, grifo nosso)

[...] Além disso, eu também tenho trabalhado muito em sala de aula questões relacionadas às emoções das *crianças*, [...] a gente costuma pedir bastante para as famílias realizarem atividades junto com as *crianças*, a gente até iniciou agora um projeto de literatura infantil em que as *crianças*, elas levam para casa uma sacolinha da leitura, e aí durante o final de semana elas realizam a leitura com as famílias [...]. (D6, grifo nosso)

‘Escola’ (e forma associada ‘escolas’) é um termo utilizado de forma similar em ambas as fontes de dados, referindo-se à própria instituição lócus da pesquisa ou a outras escolas de aplicação, bem como à ‘escola’ de forma mais geral, como instituição na qual ocorre o processo educativo com objetivo de formar cidadãos, desenvolvendo cada indivíduo em seus aspectos cognitivo, social e cultural, ou como diz Freire (2015, p. 34), “[...] um tempo-espaço de produção de conhecimento, em que se ensina e em que se aprende [...]”.

[...] A Coordenação de Ensino, juntamente com a Coordenação Pedagógica optou por trabalhar como eixos transversais, [...]. É válido ressaltar que esses temas não são estanques e que, por isso, de acordo com a necessidade dos discentes pode haver mudanças ou acréscimo de outras temáticas, a fim de contemplar as necessidades dos alunos. Essas temáticas também são trabalhadas a partir de projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos na *escola*. (EAUFPA, 2017, p. 45 e 46, grifo nosso)

Além disso, de acordo com os PCNs, é tarefa da *escola* desenvolver os Temas Transversais, a fim de proporcionar a inserção de questões sociais à estrutura curricular, implicando uma metodologia de ensino interdisciplinar que respeite, também, a faixa etária de cada aluno. Logo, ao implementar atividades ancoradas nos transversalidade e interdisciplinaridade, a *escola* pretende desenvolver nos alunos

habilidades de aprendizagem condizentes com sua realidade. (EAUFPA, 2017, p. 29, grifo nosso)

[...] Então acho que esse ano de 2020, sobretudo, eu tive, nós tivemos [...] uma prática pedagógica que foi diferente, a gente inquietou, mexeu ali com as estruturas da *escola* e aí uma perspectiva de codocência, do fazer com as crianças, eu acredito que isso é de algum modo, de algum ponto de vista, inovador. (D1, grifo nosso)

Vale ressaltar que, na análise do IRaMuTeQ®, o termo ‘escola’ difere-se do termo ‘Escola de Aplicação’ pois, na organização do *corpus*, definimos este último como “escola_de_aplicação”, a fim de que o programa o reconhecesse de forma diferenciada, para uma análise mais precisa, de acordo com nossos objetivos.

6.2 A identidade institucional da EAUFPA: análise do Projeto Pedagógico

Segundo Salviati (2017), o procedimento conhecido como **Classificação Hierárquica Descendente (CHD)**, segundo o método descrito por Max Reinert, e visa obter classes de segmentos de texto (ST), também denominados Unidades de Contexto Elementar (UCE), sendo esta uma das análises mais importantes do IRaMuTeQ®. É baseada na proximidade léxica e na ideia de que palavras usadas em contexto similar estão associadas ao mesmo mundo léxico e são parte de mundos mentais específicos ou sistemas de representação (KLANT; SANTOS, 2021), o que significa que o vocabulário dos ST de cada classe é semelhante entre si, porém diferente do das outras classes, a partir da análise léxica de todas as UCE, realizada pelo programa.

Para facilitar o entendimento dos resultados obtidos, primeiramente analisaremos somente a CHD do *Corpus 1* (PP da EAUFPA), tomando as classes de ST – *clusters* – que foram formadas como base para nossas inferências.

Considerando-se a Unidade de Contexto Inicial (UCI) como a descrição completa da estruturação tanto física quanto acadêmica e pedagógica da EAUFPA, conforme os itens descritos em seu Projeto Pedagógico, apresentado como documento que traduz a identidade da escola (EAUFPA, 2017), nosso olhar, na análise destes dados, foi direcionado à busca da presença de indicadores sobre **inovações pedagógicas** e/ou **metodologias ativas** e de que forma estas subsidiam as práticas docentes desenvolvidas na escola.

O referido PP, aprovado pela Resolução n. 4.905/ UFP, de 21 de março de 2017, é apresentado como um documento que “define e organiza as atividades, os projetos e práticas educativas, a fim de (re)construir metodologias eficazes para garantir o ensino e aprendizagem

significativos” (p. 8), justificando-se, sobretudo, como um processo de planejamento global e participativo, fruto da interação entre os objetivos e prioridades estabelecidos pela coletividade, representada por todos os envolvidos no processo educativo: professores, técnico-administrativos, alunos, pais/responsáveis e a comunidade como um todo.

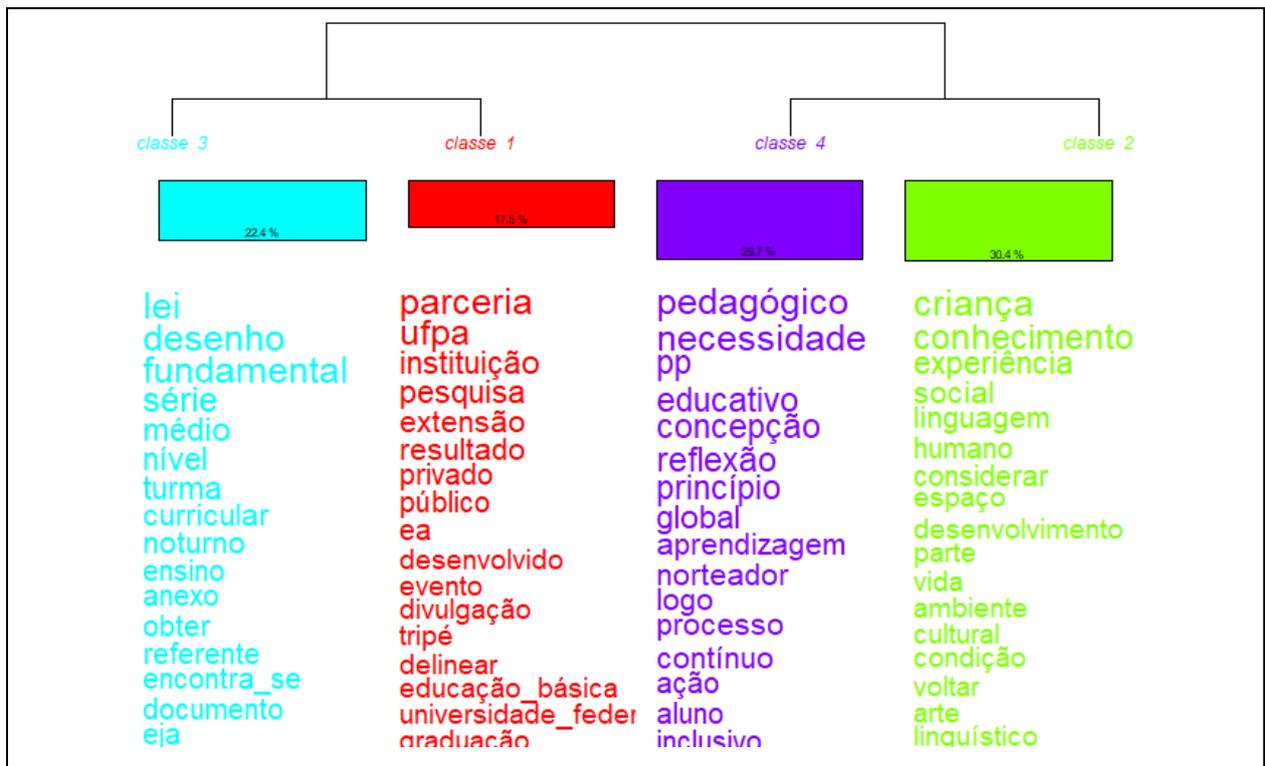
O *corpus* analisado referente ao PP foi composto do conteúdo do documento na íntegra, com exceção de tabelas e quadros, conforme já mencionado, dividido em 9 textos que foram seccionados em um total de 381 ST (ou UCEs), contendo 13.325 palavras. Após a redução dos vocábulos às suas raízes, obtiveram-se 2.029 lematizações¹⁵, 1.814 palavras ativas (analisáveis) e 204 palavras suplementares. O programa classificou 263 segmentos de 381 analisáveis, com aproveitamento de 69,03%.

Toda CHD realizada no IRaMuTeQ® baseia-se no valor do teste Qui-quadrado (χ^2), o qual exprime a força de ligação entre a forma e a classe (SALVIATI, 2017), assim, no interior de cada uma das categorias (ou classes), as formas são apresentadas por ordem decrescente do valor do χ^2 e, portanto, da sua ligação com a classe.

No dendograma da Figura 9, podemos observar a ligação entre as palavras que estão associadas entre si, o que nos permite inferir sobre suas formações, bem como nos leva a compreender as aproximações e afastamentos entre as classes criadas.

¹⁵ Lematização é o processo de “deflexionar uma palavra para determinar o seu lema” (Salviati, 2017, p.13 e 14), sendo que no IRaMuTeQ® existem regras próprias de lematização: os verbos são convertidos ao infinitivo, os substantivos ao singular e os adjetivos ao masculino singular. Por exemplo: ‘tiver’, ‘tenho’, ‘tinha’, ‘tem’ são formas do mesmo lema – ter. Assim, a lematização é importante para o cálculo de ocorrências da palavra no *corpus*.

Figura 9 – Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) com a classificação do conteúdo do *Corpus 1*



Fonte: A autora, com auxílio do IRaMuTeQ®

No Quadro 2, detalhando melhor o dendograma apresentado, podemos visualizar o resultado do teste Qui-quadrado (χ^2) das 20 principais palavras que formam as quatro classes semânticas identificadas no *Corpus 1*.

Quadro 2 – Dendograma com as 20 primeiras palavras, segundo CHD do conteúdo do *Corpus 1*

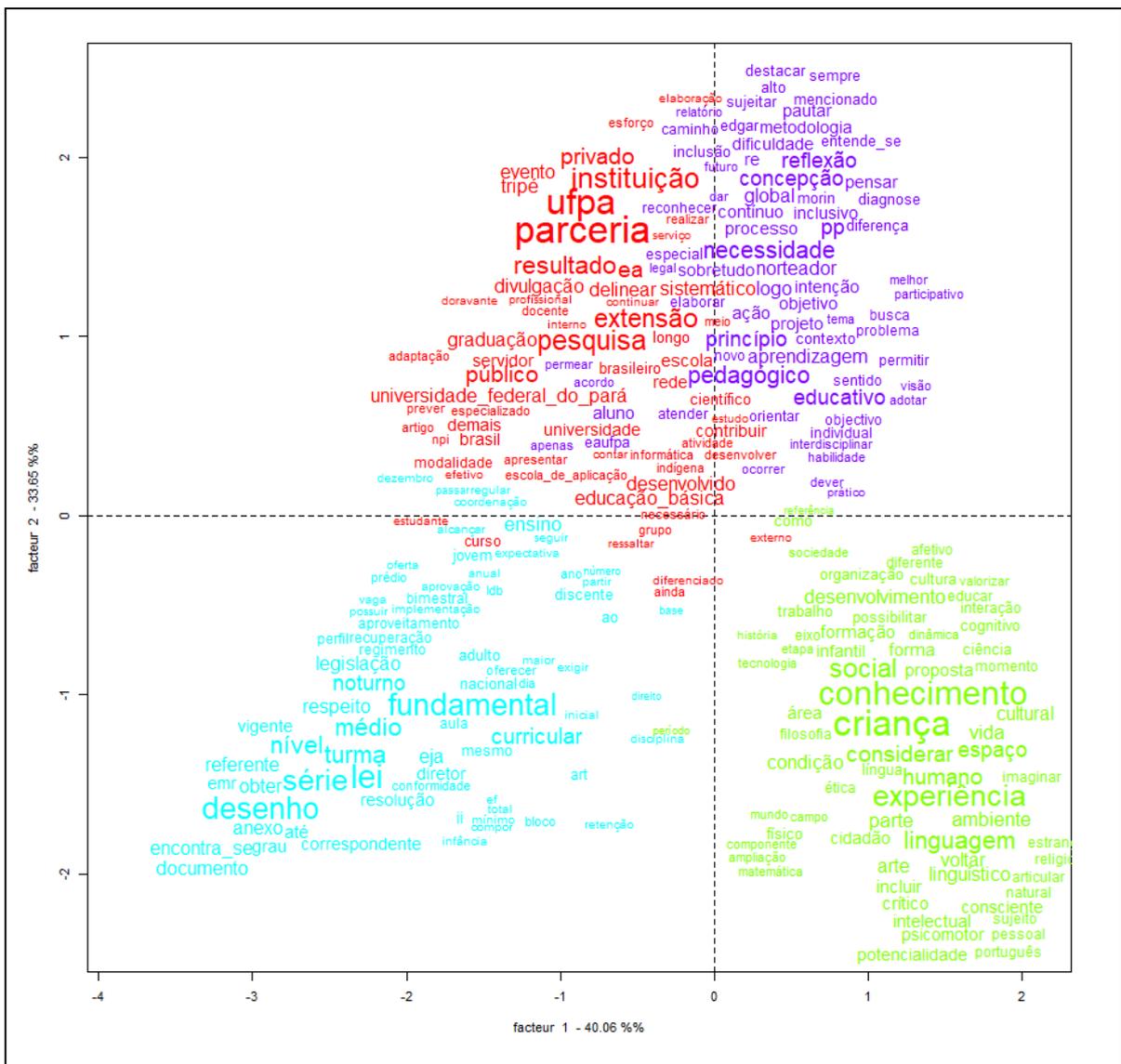
CLASSE 3		CLASSE 1		CLASSE 4		CLASSE 2	
Palavra	χ^2	Palavra	χ^2	Palavra	χ^2	Palavra	χ^2
lei	33.87	parceria	43.96	pedagógico	21.81	criança	41.64
desenho	32.22	ufpa	38.92	necessidade	21.35	conhecimento	36.68
fundamental	31.54	instituição	28.15	pp	18.14	experiência	29.75
série	30.93	pesquisa	26.66	educativo	17.65	social	25.57
médio	23.68	extensão	24.27	concepção	17.06	linguagem	23.78
nível	23.65	resultado	23.47	reflexão	17.06	humano	19.85
turma	23.27	privado	19.16	princípio	16.79	considerar	18.98
curricular	20.08	público	18.91	global	14.56	espaço	16.63
noturno	16.55	EA	18.45	aprendizagem	13.65	desenvolvimento	15.43
ensino	14.92	desenvolvido	14.53	norteador	13.23	parte	15.05
anexo	14.04	evento	14.32	logo	13.23	vida	15.05
obter	14.04	divulgação	14.32	processo	12.35	ambiente	15.05
referente	14.04	tripé	14.32	contínuo	12.09	cultural	14.33
encontra-se	14.04	delinear	14.32	ação	11.38	condição	14.33
documento	14.04	educação_básica	14.15	aluno	11.35	voltar	14.05
eja	13.52	universidade_federal_do_pará	13.8	inclusivo	10.83	arte	14.05
respeito	13.09	graduação	13.8	sobretudo	10.83	linguístico	14.05
legislação	13.09	sistemático	13.8	objetivo	10.83	proposta	12.07
grau	10.49	escola	11.82	dificuldade	10.83	formação	12.0
até	10.49	demais	10.29	metodologia	9.63	forma	11.75

Fonte: A autora, com auxílio do IRaMuTeQ®

Pelos resultados obtidos no processamento do software, observando-se a Figura 9 e Quadro 2, podemos constatar que, após a concretização da CHD, foram identificadas **quatro classes** distribuídas em dois eixos principais (ou ramificações): o primeiro composto da **classe 1**, com 46 segmentos de texto, correspondendo a 17,5% do total, e da **classe 3**, com 59 segmentos (22,4%); e o segundo, que abrange a maior parte do *corpus*, subdividido em duas classes: **classe 2**, com 80 segmentos (30,4%), e **classe 4**, com 78 segmentos (29,7%) dos 263 ST aproveitados. Desta forma, as classes 1 e 3 apresentam mais aproximações entre si, o que também ocorre entre as classes 2 e 4, que possuem maior afinidade contextual, o que pode ser observado na Figura 10, baseada na Análise Fatorial de Correspondência (AFC)¹⁶ realizada pelo programa como parte da CHD.

¹⁶ Análise Fatorial de Correspondência (AFC), segundo Salvati (2017), é uma representação gráfica dos dados em plano cartesiano, que auxilia na visualização da proximidade entre classes ou palavras, como resultado do cruzamento entre o vocabulário do corpus e as classes, considerando-se a frequência de incidência de palavras.

Figura 10 – Análise fatorial de correspondência (AFC) das palavras ativas mais frequentes em cada uma das classes lexicais obtidas na CHD do *Corpus 1*



Fonte: A autora, com auxílio do IRaMuTeQ®

Podemos verificar na Figura 10 a aproximação entre as **classes 1 (vermelho)** e **3 (azul)**, denotando que há uma aproximação em relação aos aspectos estruturais e formais da Escola, assim como entre as **classes 2 (verde)** e **4 (roxo)**, que nos possibilita enxergar a aproximação entre os aspectos pedagógicos e os que estão relacionados à criança e sua aprendizagem. Observamos ainda o afastamento das classes 2 e 3 entre si, sobre o qual podemos inferir que se dá pelo distanciamento de palavras entre as duas classes, considerando os núcleos de sentido de ambas. Considerando o contexto das classes 1 e 4 – vinculação à UFPA e princípios e diretrizes presentes no PP da Escola, respectivamente – percebemos a proximidade de suas palavras no gráfico, já que o Projeto Pedagógico, ao descrever os aspectos estruturais

curriculares da Escola, traz em seu bojo um núcleo de sentido que se relaciona com os aspectos estruturais da Escola em sua vinculação com a UFPA, traduzidos no tripé ensino-pesquisa-extensão.

Também ficam demonstradas, no plano cartesiano, as palavras formadoras de cada classe e o grau de importância de cada uma, com destaque para as palavras da Classe 1 – ‘parceria’ e ‘UFPA’, da classe 2 – ‘criança’ e ‘conhecimento’, e da classe 3 – ‘lei’, ‘desenho e ‘fundamental’. O teste do Qui-quadrado (χ^2) apontou grau de significância estatística maior para as palavras na Classe 1 – relacionada à vinculação da EAUFPA com a UFPA e parcerias que a Escola desenvolve, indicando que possuem forte relação com esta classe, com destaque para as palavras ‘parceria’ ($\chi^2=43,96$) e UFPA ($\chi^2=38,92$).

Após várias leituras dos 50 principais ST típicos de cada classe indicados pelo programa com base no conteúdo lexical de cada uma, pudemos identificar e intitular cada categoria (Quadro 3) e, a partir daí, realizar inferências para análise do *corpus*.

Quadro 3 – Categorias identificadas pela autora no *Corpus* 1 a partir das classes indicadas pelo IRaMuTeQ®

CLASSE	PORCENTAGEM DE SEGMENTOS DE TEXTO (ST)	CATEGORIAS
1	17,5%	Vinculação da Escola à UFPA/ Parcerias com instituições públicas e privadas em projetos de ensino, pesquisa e extensão
2	30,4%	A criança e seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual, linguístico, cultural e social através de experiências de aprendizagem
3	22,4%	Estruturação da Escola: organização curricular e estrutura física e pedagógica, com base na legislação educacional vigente
4	29,7%	O Projeto Pedagógico da Escola e o processo educativo: princípios e ações

Fonte: A autora

6.2.1 Vinculação da Escola à UFPA/ Parcerias com instituições públicas e privadas em projetos de ensino, pesquisa e extensão

A partir do conteúdo extraído da Classe 1, surge a primeira categoria, que chamamos de **“Vinculação da Escola à UFPA/ Parcerias com instituições públicas e privadas em projetos de ensino, pesquisa e extensão”**, os ST classificados pelo programa indicam claramente a presença do contexto da UFPA na estruturação da Escola de Aplicação que a ela está vinculada. Em seu diagnóstico da realidade escolar, o PP da EAUFPA descreve que há um padrão de ensino diferenciado na Escola, baseado no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, segundo as diretrizes educacionais adotadas pela UFPA, o que é destacado em vários ST desta classe, considerando-se que ‘pesquisa’ e ‘extensão’ são termos que estão entre os cinco maiores valores de Qui-quadrado ($\chi^2=26,66$ e $24,27$, respectivamente), logo após ‘parceria’, ‘UFPA’ e ‘instituição’.

Segundo o documento, a EAUFPA tem por finalidade:

atuar como unidade acadêmica de Ensino, Pesquisa e Extensão voltada para educação básica, técnica e tecnológica, atuando também, como campo de estágios, visando à produção, sistematização e socialização do conhecimento configurando-se como espaço de formação profissional, inovação pedagógica, que atua em níveis e modalidades, ao articular o Ensino Básico e o Ensino Superior. (p. 14)

Assim, observamos nos ST da Classe 1 que a pesquisa e a extensão são desenvolvidas na Escola por meio de projetos diversos que envolvem parcerias com a própria UFPA (Institutos e Núcleos) e com outras instituições públicas ou privadas, como SEDUC, SENAI, SESI, SENAC, dentre outras, por isso ‘parceria’ e ‘instituição’ são termos fortes nesta classe.

Alguns ST que demonstram a ideia central desta categoria são:

[...] projetos (Experimentação para uma aprendizagem significativa por meio da inserção do clube de ciências em escola pública) e programas e parcerias com os demais institutos da UFPA e outras universidades. (p. 46)

[...] a EAUFPA estabelece como meta a oferta de cursos técnicos e tecnológicos, [...] a fim de oportuniza-los aos discentes. Para isso, é necessário estabelecer parcerias com as escolas técnicas existentes na UFPA, isto é, a Escola de Música e a Escola de Teatro e Dança da UFPA, bem como demais escolas e instituições educacionais privadas (SENAI, SESI e SENAC) que referendem essas ações. (p. 33 e 34)

[...] Realizar eventos para divulgação dos resultados dos projetos desenvolvidos na EA;
Possibilitar aos discentes dos cursos de graduação a participação nos projetos de ensino, pesquisa e extensão na Educação Básica;
Buscar parcerias (INSTITUTOS E NÚCLEOS/UFPA, SEDUC, APAE e outros) para fortalecer a Educação Inclusiva, ampliando assim, o assessoramento e orientação a comunidade escolar [...] (p. 33)

Considerando-se que a EAUFPA, constituindo-se enquanto unidade acadêmica de experimentação da UFPA e concebendo, segundo o documento, o processo educativo numa perspectiva dialógica, democrática, de respeito às individualidades e às diversidades de todos os sujeitos que nela atuam (discentes, docentes, técnicos administrativos e estagiários de graduação da UFPA), com base inclusive nos pressupostos da teoria da Complexidade, podemos compreender a necessidade de estabelecer parcerias com outras instituições públicas, a fim de garantir e fortalecer o ensino diversificado – educação infantil ao ensino médio e EJA – bem como os projetos de pesquisa e extensão nela desenvolvidos.

Em uma visão complexa, essas parcerias funcionam como “elos” que ligam a EAUFPA ao todo contextual, não só à Universidade Federal do Pará, mas à região na qual a escola se insere. Com base no pensamento de Morin, Almeida e Carvalho (2007) destacam que o conhecimento é pertinente quando situa toda informação em seu contexto, ao mobilizar uma cultura diversificada e a atitude para propor e resolver problemas. Assim, as parcerias entre a EAUFPA e outras instituições possibilitam uma grande gama de conhecimentos e trocas de experiências, necessárias ao crescimento e fortalecimento da escola como um todo e dos seus sujeitos, individual e coletivamente.

6.2.2 A criança e seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual, linguístico, cultural e social através de experiências de aprendizagem

Na segunda categoria, a qual denominamos “**A criança e seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual, linguístico, cultural e social através de experiências de aprendizagem**”, possuem mais destaque (χ^2 maior) os termos ‘criança’, ‘conhecimento’, ‘experiência’, ‘social’ e ‘linguagem’, respectivamente, nos ST apontados. Esta é a classe com maior quantidade de ST de todo o *corpus* (30,4%), o que nos possibilita a compreensão de que a ideia central do documento gira em torno do desenvolvimento integral da criança, foco da maior parte da educação básica (educação infantil e quase todo o ensino fundamental), e suas potencialidades.

Esse desenvolvimento, segundo o PP, deve ocorrer através da diversidade de vivências e experiências de aprendizagem oportunizadas pela Escola, conforme verificamos nos trechos a seguir:

Dessa forma, as experiências de aprendizagens vivenciadas pelas crianças, sejam elas por meio de suas linguagens expressivas, seja pela apropriação de conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico e tecnológico devem lhes possibilitar a ampliação de suas experiências e o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, sejam elas afetiva, emocional, corporal, cognitiva, social, imaginativa, lúdica, criativa, estética, expressiva, linguística, garantindo a indivisibilidade dessas dimensões. (p. 42)

[...] experiências de aprendizagem que favoreçam o conhecimento do próprio corpo, seja na capacidade da criança em nomear, identificar e ter consciência de suas partes, seja na construção de uma autoimagem positiva de si e também como forma de comunicação e ampliação do pensamento. (p. 42)

[...] atividades planejadas e orientadas pelo/a professor/a, oriundas dos projetos de trabalho, de atividades sequenciadas, ou ainda das atividades de livre escolha da criança e desenvolvidas nas salas base, nas salas ambientes, na área externa, a fim de oportunizar a ampliação de experiências e saberes das crianças com os diferentes campos de conhecimento e das linguagens. (p. 43)

Ainda nesta categoria, o termo ‘autonomia’, mencionado oito vezes no texto do PP, aparece na 70ª posição no *ranking* das palavras ativas, com $\chi^2=3,81$, ou seja, apesar de não ser tão forte, seu peso lexical foi suficiente para que o programa o classificasse na segunda classe. Podemos encontrá-lo nos ST apresentados a seguir, ambos presentes no tópico “Estrutura Curricular” e referindo-se, respectivamente, à Educação Infantil e ao Ensino Médio:

a organização do tempo e do espaço objetiva construir a orientação, a segurança e a autonomia da criança, bem como oferecer-lhes um equilíbrio em relação às atividades dirigidas, às brincadeiras, à higiene, à alimentação. (p. 41)

[...] além de contribuir para o desenvolvimento da cidadania do educando e do seu aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico [...]. (p. 46)

Vale ressaltar que, nas oito vezes em que o termo ‘autonomia’ é mencionado no PP, observamos que este relaciona-se à autonomia escolar, ao desenvolvimento da autonomia do educando na educação básica (trecho referente à missão da EAUFPA), na Educação Infantil e no Ensino Médio, ou à autonomia como princípio ético presente na legislação nacional para a educação básica, porém nenhuma relacionada diretamente ao Ensino Fundamental.

6.2.3 Estruturação da Escola: organização curricular e estrutura física e pedagógica, com base na legislação educacional vigente

Na Classe 3, cuja categoria intitulamos “**Estruturação da Escola: organização curricular e estrutura física e pedagógica, com base na legislação educacional vigente**”,

verificamos que os principais ST apontam a descrição da Escola em seus aspectos físico, organizacional, curricular e pedagógico, trazendo as palavras ‘lei’, ‘desenho’, ‘fundamental’, ‘série’ e ‘médio’ com maiores índices de χ^2 . ‘Lei’ refere-se à legislação educacional vigente, da qual são citadas a LDB (BRASIL, 2016), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), dentre outras. Os outros quatro termos indicam o peso da classe no desenho curricular da Escola, bem como nas séries do ensino fundamental e médio, com predominância de ST referentes ao tópico “Estrutura Curricular” do PP.

Exemplificamos a seguir alguns trechos pertencentes a esta categoria:

O Desenho Curricular do Ensino Fundamental proposto vem ao encontro dos pressupostos e princípios norteados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º. 9394/96 [...]. (p. 44)

A Coordenação de Ensino Fundamental I é composta, no que diz respeito ao seu perfil discente, por 17 turmas, que estão subdivididas em dois blocos pedagógicos ou ciclos, chamados de “*Ciclo da Infância*”, perfazendo os três primeiros anos que são estabelecidos por um período voltado à alfabetização e ao letramento [...]. (p. 16, grifo do autor)

A categoria expressa na Classe 3, que inclui a caracterização da escola no PP, através da descrição de seu contexto histórico, de sua estrutura física, de seus princípios e bases filosóficas e pedagógicas, de seus objetivos e finalidades, de seu funcionamento, bem como a caracterização da comunidade atendida pela escola, possibilita o entendimento da realidade escolar de forma conceitual, o chamado “currículo prescrito”. É a forma registrada e documentada com que a escola se mostra, oficial e intencionalmente.

Segundo Araujo (2018), caracteriza-se como currículo prescrito o que podemos encontrar predefinido nos documentos oficiais, tanto em nível nacional, como leis, normas e diretrizes nacionais, livros didáticos, propostas curriculares, como em nível local, como planos de ensino e planos de aula elaborados pelos docentes nas escolas. No entanto, não é somente o que está formalmente definido que se ensina na escola; existem ensinamentos e aprendizagens que podem ser observados nas entrelinhas das relações que se estabelecem no ambiente escolar, o chamado “currículo oculto”¹⁷ (SILVA, 2022).

¹⁷ Segundo Silva (2022, p. 78), “[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Desse modo, no currículo oculto são aprendidos comportamentos, atitudes, valores e orientações que a sociedade requer das novas gerações para que se ajustem às estruturas e ao funcionamento da sociedade já constituída.

A realidade escolar na prática, ou seja, as ações cotidianas que ocorrem no chão da escola (currículo em ação), refletem as ações e atitudes dos sujeitos em suas interrelações, e somente podem ser percebidas por quem as vivencia (os sujeitos envolvidos), ou por pesquisadores externos (como é o nosso caso), que buscam desvendá-las, ao menos em parte, através de um recorte da realidade, de acordo com determinada temática e método. Algumas vezes, dá-se uma boa distância entre o que está prescrito nos documentos oficiais da escola e o que ocorre em seu cotidiano, uma vez que “o currículo é uma prática discursiva, é dinâmico e se realiza em todos os momentos da vivência escolar” (ARAUJO, 2018).

Seguindo-se na análise da Classe 3, através do seguinte ST, verificamos que o PP da escola já expressa o objetivo, no EF I, de integrar educação e cidadania na formação do sujeito, bem como podemos estabelecer conexões com a tríade indivíduo/sociedade/espécie, do pensamento complexo (MORIN, 2011):

[...] Esses eixos [relacionados ao EF I] têm por objetivo desenvolver processos de ensino voltados para as relações com a comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a educação fundamental e a vida cidadã, constituindo, por sua vez, a identidade da criança cidadã capaz de ser protagonista de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si própria, à família e à comunidade. (p. 44)

Podemos verificar ainda, na análise desta categoria, que na missão da EAUFPA, definida em 2009 no seu regimento e trazida para o PP, é destacado o desenvolvimento de um trabalho educacional que oportunize aos educandos condições para que desenvolvam autonomia intelectual, criatividade e inovação, conscientes de sua cidadania. Deste modo, ressaltamos que estas premissas serviram como pressupostos para nossas inferências nas análises das categorias encontradas no *corpus* textual referentes às falas dos docentes entrevistados, apresentadas posteriormente.

6.2.4 O Projeto Pedagógico da Escola e o processo educativo: princípios e ações

A categoria 4, “**O Projeto Pedagógico da Escola e o processo educativo: princípios e ações**”, é a segunda maior em relação ao número de ST processados pelo programa, destacando-se as palavras ‘pedagógico’, ‘necessidade’, ‘PP’, ‘educativo’ e ‘concepção’ como as cinco com maior peso lexical na classe.

É nesta categoria que encontramos as concepções e princípios que regem o processo educativo desenvolvido na Escola e que determinam a sua identidade, assim como as suas

necessidades; é onde podemos observar o projeto pedagógico da Escola delineando sua própria construção, ou seja, voltando-se para si mesmo enquanto processo, como explicitado nos trechos a seguir:

[...] é necessário que o PP seja repensando permanentemente, reorganizando a memória dos sujeitos, dando-lhes novos sentidos e significados. O projeto pedagógico da escola é, portanto, sempre um processo em (re)construção, uma etapa em direção a uma finalidade que permanecerá como horizonte da escola. (p. 8 e 9)

[...] ao implementar atividades ancoradas nos transversalidade e interdisciplinaridade, a escola pretende desenvolver nos alunos habilidades de aprendizagem condizentes com sua realidade. (p. 29)

[...] educar é transformar e promover mudanças, logo, o espírito que deve permear a ação educativa da escola é o inovador. Nesse sentido, tende a desenvolver ações pedagógicas em consonância com os pressupostos legais que definem os princípios norteadores para as instituições de Educação Básica [...]. (p. 51)

O termo ‘inovador’ está presente neste último ST, e concordamos com sua classificação na Classe 4, já que esta categoria trata dos princípios do PP. Porém, curiosamente, o termo ‘inovação’, que aparece mencionado quatro vezes no texto do PP, não foi classificado em nenhuma das quatro classes sugeridas pelo IRaMuTeQ®, donde podemos deduzir que, na análise de CHD do *Corpus 1* realizada pelo programa, ele não teve peso lexical suficiente ou afinidade contextual para se ligar a uma das classes.

É ainda na Classe 4 que podemos verificar a menção do PP ao direcionamento de metodologias que possibilitam o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de forma significativa e coadunada com os princípios da Complexidade de Edgar Morin – inclusive a palavra ‘Morin’ faz parte desta classe, como podemos verificar nos seguintes trechos:

[...] o PP define e organiza as atividades, os projetos e práticas educativas, a fim de (re)construir metodologias eficazes para garantir o ensino e aprendizagem significativa. (p. 8)

Desse modo, procura-se desenvolver uma metodologia centrada no trabalho cooperativo entre docentes, crianças e familiares e estruturada de acordo com os projetos pedagógicos, elaborados a partir de temáticas que surgem das necessidades, do conhecimento prévio da criança e de situações vivenciadas no cotidiano [...]. (p. 40 e 41)

[...] a EAUFPA busca caminhos e eixos norteadores que fujam da excessiva disciplinarização e da fragmentação dos saberes, pautando-se assim, em demandas contemporâneas globais. Por essa razão, adotamos princípios reflexivos que possam fundamentar as bases dos processos educativos, com vistas à uma educação do futuro, a qual exige um esforço interdisciplinar que seja capaz de rejuntrar ciências e humanidades e romper com a oposição entre natureza e cultura (Edgar Morin, 2000).

Ressaltamos que, a escola de aplicação, enquanto unidade acadêmica especial da UFPA, deve primar pelo universal e também pela possibilidade de diferentes concepções [...]. (p. 13 e 14)

Deste modo, podemos observar que a Escola prioriza as concepções críticas de educação e, na fundamentação de suas bases educativas, adota princípios reflexivos com vistas à uma educação do futuro, pautados na obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, de Edgar Morin. Estes princípios remetem ao esforço interdisciplinar, capaz de rejuntar ciências e humanidades e romper com a oposição entre natureza e cultura (MORIN, 2011), e ainda, à busca de “caminhos e eixos norteadores que fujam da excessiva disciplinarização e da fragmentação dos saberes, pautando-se em demandas contemporâneas globais” (EAUFPA, 2017, p. 13).

Vale ressaltar que, em seu PP, a EAUFPA destaca que a avaliação constitui-se em “um processo contínuo de obtenção de dados e informações, análise e interpretação dos resultados da ação de ensino e aprendizagem” (p. 34), compreendendo como foco de todo processo educativo a(s) aprendizagem(s) significativa(s), e que a aprendizagem, enquanto processo complexo, não pode ser entendida de forma isolada ou fragmentada de seus constituintes científicos, cognitivos, afetivos, culturais, motores, sociais, estéticos e políticos.

Assim, considerando o exposto por meio da análise referente à CHD do *Corpus 1* produzida pelo IRaMuTeQ® como aspectos essenciais da atuação da EAUFPA descritos em seu PP, pretendemos, de agora em diante, a partir da CHD do *Corpus 2*, nortear a análise das falas dos sujeitos (docentes do EF I) e suas representações acerca da temática desta investigação.

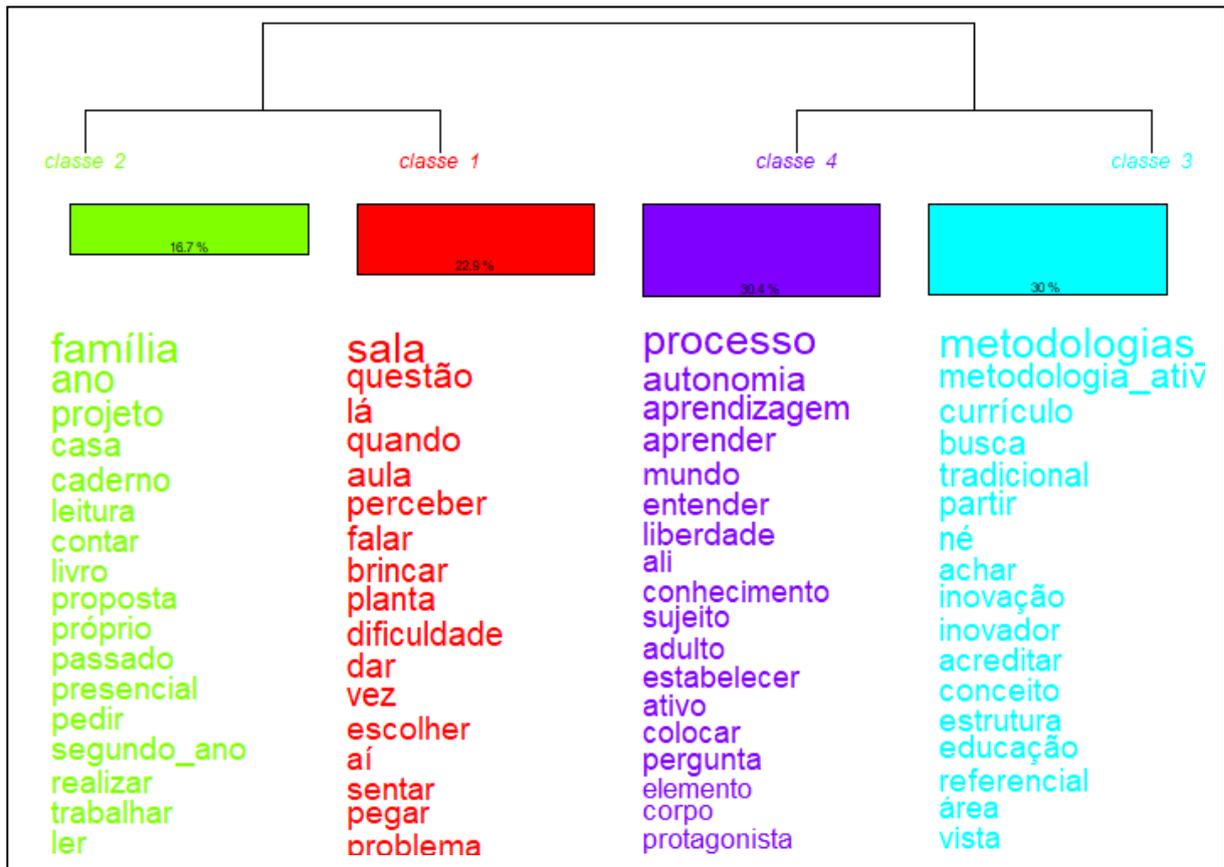
No tópico seguinte, apresentaremos a análise da CHD do *Corpus 2* (respostas dos docentes nas entrevistas), a partir de suas classes de ST, com nossas inferências e interpretações voltadas para o foco da pesquisa e, quando necessário, correlacionando-as ao que está posto no PP da escola.

6.3 A relação entre o desenvolvimento da autonomia do discente e a utilização de metodologias ativas: análise das falas de docentes do EF I

O *corpus 2*, analisado pelo programa IRaMuTeQ®, foi composto na íntegra pelas respostas de cada um dos docentes às nove questões do roteiro da entrevista semiestruturada (Apêndice B), e foi seccionado em 1.001 segmentos de texto, 34.161 palavras que ocorreram com uma frequência média de 23,00% por palavra e 45,31% por ST. Foram obtidas 2.273

lematizações, 2.133 palavras analisáveis (formas ativas) e 132 palavras suplementares. O programa classificou 803 segmentos de 1.001 analisáveis, com aproveitamento de 80,22%.

Figura 11 – Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) com a classificação do conteúdo do *Corpus 2*



Fonte: A autora, com auxílio do IRaMuTeQ®

No Quadro 4, a partir do detalhamento do dendograma exposto na Figura 11, podemos visualizar o percentual de uso (%), o resultado do teste Qui-quadrado (χ^2) e as 20 principais palavras que formam as quatro classes semânticas identificadas no *Corpus 2*.

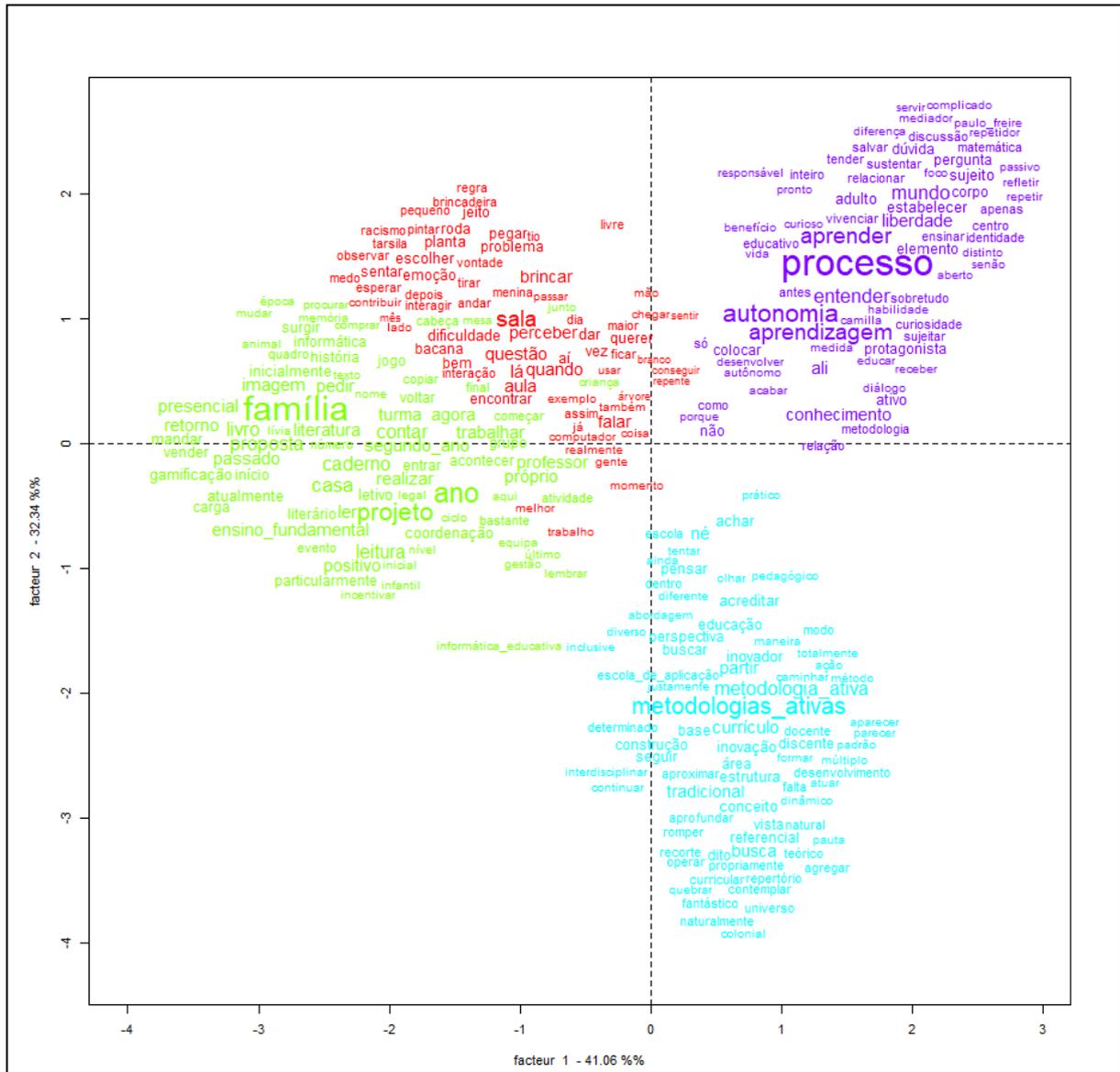
Quadro 4 – Dendograma com as 20 primeiras palavras, segundo CHD do conteúdo do *Corpus 2*

CLASSE 2		CLASSE 1		CLASSE 4		CLASSE 3	
Palavra	χ^2	Palavra	χ^2	Palavra	χ^2	Palavra	χ^2
família	99.56	sala	51.79	processo	117.6	metodologias_ativas	58.0
ano	71.1	questão	31.33	autonomia	61.93	metodologia_ativa	34.5
projeto	60.45	lá	30.92	aprendizagem	52.2	currículo	32.57
casa	39.25	quando	30.47	aprender	50.91	busca	28.41
caderno	38.74	aula	29.41	mundo	42.88	tradicional	28.03
leitura	35.28	perceber	26.88	entender	40.35	partir	25.8
contar	34.82	falar	24.5	liberdade	33.51	né	24.55
livro	34.13	brincar	24.27	ali	29.7	achar	22.78
proposta	34.13	planta	23.76	conhecimento	25.58	inovação	22.65
próprio	31.62	dificuldade	22.73	sujeito	23.2	inovador	21.66
passado	30.18	dar	20.87	adulto	22.17	acreditar	21.14
presencial	30.18	vez	20.86	estabelecer	20.85	conceito	19.69
pedir	29.8	escolher	20.34	ativo	19.39	estrutura	19.69
segundo_ano	29.8	aí	19.09	colocar	19.11	educação	19.09
realizar	29.8	sentar	19.08	pergunta	18.51	referencial	18.84
trabalhar	29.31	pegar	19.08	elemento	17.01	área	18.18
ler	29.2	problema	19.08	corpo	16.18	vista	16.47
literatura	29.2	bacana	18.99	protagonista	16.14	dito	16.47
imagem	29.14	querer	18.07	dúvida	14.73	base	15.99
ensino_fundamental	29.14	roda	16.93	não	14.4	construção	15.73

Fonte: A autora, com auxílio do IRaMuTeQ®

Observando-se a Figura 11 e Quadro 4, a partir dos resultados obtidos no processamento do programa após a concretização da CHD, identificamos que foram formadas **quatro classes** distribuídas em duas ramificações principais: a primeira composta da **classe 1**, com 184 segmentos de texto, correspondendo a 22,9% do total, e da **classe 2**, com 134 segmentos (16,7%); e a segunda ramificação, abrangendo a maior parte do *corpus*, subdividida em duas classes: **classe 3**, com 241 segmentos (30%), e **classe 4**, com 244 segmentos (30,4%) dos 803 ST aproveitados. Portanto, podemos afirmar que as classes 1 e 2 possuem mais aproximações entre si, bem como as classes 3 e 4 apresentam maior afinidade contextual, conforme ilustração a seguir (Figura 12):

Figura 12 – Análise fatorial de correspondência (AFC) das palavras ativas mais frequentes em cada uma das classes lexicais obtidas na CHD do *Corpus 2*



Fonte: A autora, com auxílio do IRaMuTeQ®

Podemos verificar na Figura 12 que as classes que mais se aproximam são as **classes 1 (vermelho)** e **2 (verde)**, as quais podemos observar aspectos processuais de ensino e aprendizagem como núcleos de sentido. Já as **classes 3 (azul)** e **4 (roxo)**, nas quais podemos considerar aspectos de cunho mais conceitual em seus núcleos de sentido, relacionados muito estreitamente às representações sobre Autonomia e Metodologias Ativas, possuem certo distanciamento (ainda que consideradas na mesma ramificação na CHD), com afastamento também em relação às duas primeiras, ou seja, suas palavras não se misturam, já que tratam de aspectos claramente diferenciados (processuais x conceituais).

Considerando o contexto das classes 1 e 2 – o cotidiano da sala de aula e a participação das famílias nas atividades, respectivamente – percebemos a afinidade contextual de suas palavras no plano cartesiano, onde podemos ainda observar as palavras formadoras de cada classe e o grau de importância de cada uma, com maior destaque para as palavras da classe 4 – ‘processo’ – e da classe 2 – ‘família’, seguidas de ‘metodologias ativas’, na classe 3, e ‘sala’ na classe 1.

Considerando, desta forma, o que nos foi apresentado pelo IRaMuTeQ®, e após leitura minuciosa dos 50 primeiros ST de cada classe, identificando-as enquanto categorias inferenciais, demos início às análises e interpretações qualitativas das representações dos docentes entrevistados, relacionando-as ao texto do PP (*Corpus 1*) e fundamentando-as a partir do cabedal teórico estudado.

As categorias/ núcleos de sentido a que chegamos a partir do estudo teórico e das falas dos participantes estão apresentadas no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Categorias/ núcleos de sentido identificadas pela autora no *Corpus 2* a partir das classes indicadas pelo IRAMUTEQ®

CLASSE	PORCENTAGEM DE SEGMENTOS DE TEXTO	CATEGORIAS/ NÚCLEOS DE SENTIDO
1	22,9%	Trabalho/prática docente e o desenvolvimento da autonomia discente no cotidiano da sala de aula
2	16,7%	Envolvimento e participação da família no processo educativo desenvolvido pela escola
3	30%	Representações docentes sobre práticas inovadoras e Metodologias Ativas
4	30,4%	Representações docentes sobre Autonomia

Fonte: A autora

Deixamos claro que, em nossas interpretações na análise de cada categoria e ST apresentados pelo *software*, emergiram discussões sobre outros pontos que também se interrelacionam com o que a categoria aponta. Assim, trabalhamos com a perspectiva de abarcar a multidimensionalidade presente em cada categoria ou classe, com base em

subcategorias percebidas ao longo da análise, apresentadas nos quadros de cada classe (6, 7, 8 e 9, respectivamente).

6.3.1 Trabalho/prática docente e o desenvolvimento da autonomia discente no cotidiano da sala de aula

A Classe 1 está relacionada à categoria que denominamos **“Trabalho/prática docente e o desenvolvimento da autonomia discente no cotidiano da sala de aula”**, na qual observamos que os ST classificados pelo *software* convergem para uma ideia central, pautada no cotidiano da sala de aula: o trabalho e a prática docente com identificação, pelo educador, do desenvolvimento da autonomia do discente durante as atividades. Dentre os cinco maiores valores de Qui-quadrado nesta classe encontramos as palavras **‘sala’**, **‘questão’** e **‘aula’** ($\chi^2=51,79$, 31,33 e 29,41, respectivamente), junto aos advérbios ‘lá’ e ‘quando’, desconsiderados para efeito desta análise.

Outras palavras ligadas à Classe 1 que consideramos de relevância em nossas análises foram: ‘brincar’, ‘emoção’, ‘jogo’/‘jogar’, ‘brincadeira’, ‘interagir’/‘interação’, ‘observar’, ‘criança’, ‘gente’ (palavra de maior frequência da classe), ‘compartilhar’, ‘aluno’, ‘conversar’, ‘interconexão’ e ‘dialogar’.

A presente categoria divide-se em quatro subcategorias, identificadas no Quadro 6, as quais emergiram das análises realizadas, cujos resultados e discussões são descritos a partir dos seus segmentos de texto.

Quadro 6 – Categoria e subcategorias identificadas pela autora na análise da Classe 1

CLASSE	CATEGORIA/ NÚCLEO DE SENTIDO	SUBCATEGORIAS
1	Trabalho/prática docente e o desenvolvimento da autonomia discente no cotidiano da sala de aula	Participação ativa do educando nas atividades, com direito a vez e voz
		Observação que desperta a curiosidade epistemológica no educando
		Relação educador-educando na perspectiva dialógica e de afetividade

		Utilização de jogos e brincadeiras como estratégias metodológicas
--	--	---

Fonte: A autora

A descrição de algumas práticas retratadas nas falas dos docentes entrevistados pode ser observada nos seguintes segmentos de texto (com grifo das palavras pertencentes à Classe 1, segundo o *software*):

[...] As **crianças**, quando eu fiz os **jogos** com elas em **sala**, eu **percebi** assim, muita **interação**, e aí eu **quero falar** algo **específico** da minha turma, que para mim o quanto é significativo esses **momentos** dos **jogos**, das **brincadeiras** entre eles em **sala**. [...] (D6, grifo nosso)

[...] até **compartilhei** com os meus **pares**, que eu **percebi**, porque eu tenho uma **criança** que tem muita **dificuldade** e aí quando eu **entreguei** a massinha, a massa de modelar para ele, ele mesmo, sem ninguém **falar**, ele **sentou** lá e tentou escrever o nome dele. [...] (D5, grifo nosso)

[...] e aí às vezes quando a **gente** chega em **sala de aula**, a **gente** traz muito disso daí, e a **gente** tem que se **perceber**, a **gente** tem que **conversar** com os colegas para pensar outras estratégias [...] (D6, grifo nosso)

[...] para mim, tem um valor que é do **trabalho** da oralidade, não é somente ensinar, vamos dizer assim, os conteúdos relacionados a escrita, mas também ensinar **questões** de oralidade, de **fala** mesmo em **sala de aula**, então para mim é muito **importante** essa **questão** da participação [...] (D6, grifo nosso)

[...] mais ainda quando ele **consegue levar** isso para a vida dele, quando ele **consegue** ampliar isso dentro da **sala de aula**, quando ele **consegue** fazer **inúmeras interconexões**, quando a gente está **conversando** lá, que começa a cair a fichinha dele [...] (D4, grifo nosso)

[...] e aí eles **falaram** que seria muito interessante a **gente** ter plantas dentro da **sala de aula**, para que a **gente** pudesse **cuidar**, para que a **gente** pudesse fazer experiência, para que a **gente** pudesse **observar**, e aí eu **levei plantas** para **sala de aula**, e eu **leve** uma jiboia, [...] a partir do **momento** que ela fosse **crescendo**, [...] e eu queria que eles fossem **observando** esse **movimento**, até para trabalhar a atenção, porque eles são **crianças** muito ansiosas, então eu queria ver se eles iam viver isso, se eles iam **observar** [...] (D7, grifo nosso)

[...] Em **sala de aula**, quando eu uso alguns **jogos**, eu tento trabalhar com **jogos**, assim, digamos, mais físicos, então... alfabeto móvel, eu **trabalho** bastante também com alfabeto móvel [...] (D6, grifo nosso)

[...] uma prática que eu acho que, tanto é inovadora, como desenvolve essa **questão** da autonomia, de tudo, é trabalhar as **emoções**, então o que que a **gente** tem na **sala de aula** de forma rotineira: a checagem e o emocionário. O que é o emocionário? [...] (D8, grifo nosso)

Segundo Tardif e Lessard (2014), em qualquer atividade profissional, são elementos fundamentais o objeto do trabalho e as relações do trabalhador com ele, sendo a docência um trabalho cujo objeto é constituído de relações humanas, e não símbolos ou matéria inerte. E as pessoas envolvidas nessas relações, para quem se dirige o trabalho docente, são capazes de iniciativa, podendo resistir ou participar das ações propostas pelos educadores.

Na leitura atenta dos ST organizados na Classe 1, podemos perceber que, em meio às ações propostas em sala de aula pelos docentes, os discentes tomaram iniciativas próprias. Isto, na observação dos docentes, é um fato que indica o desenvolver da autonomia da criança, mas, para que isso aconteça, o educador, em sua prática, tem que permitir essa abertura, essa tomada de decisão do educando. É fundamental a sua participação nas atividades propostas pelo professor, como sujeito que possui vez e voz no ambiente de aprendizagem, que se reconhece como alguém que está sendo ouvido, percebendo a aula como um momento no qual sua opinião e seus conhecimentos já adquiridos fora da escola possuem valor. Ainda que de forma incipiente, a criança pode perceber-se como partícipe da construção de sua aprendizagem, na medida em que a aula não é uma mera exposição de conteúdos de forma verticalizada (educador para educando).

Podemos identificar o respeito à escolha e tomada de decisão do discente no direcionamento da prática pedagógica adotada pelo docente nos trechos a seguir:

[...] quando a gente planejou a sala de leitura a ideia era trazer experiências literárias, poemas, músicas, canções, histórias, cantigas, enfim... [...] a gente viu que algumas dessas... alguns textos literários, não eram interessantes para as crianças, e aí o que a gente buscou fazer? [...] com que as próprias crianças trouxessem os textos literários [...] tentou fazer com que as próprias crianças trouxessem para o nosso momento de sala de leitura, aquilo que elas gostariam de ler, aquilo que elas gostariam de experimentar em forma de leitura, de literatura [...] (D1)

[...] eu tive, nós tivemos, aí eu não consigo falar só eu, porque eu não estava só, nós conseguimos fazer... ter uma prática pedagógica que foi diferente, a gente inquietou, mexeu ali com as estruturas da escola e aí uma perspectiva de codocência, do fazer com as crianças, eu acredito que isso é de algum modo, de algum ponto de vista, inovador [...] (D1)

[...] todas as atividades que a gente desenvolve, [...] até o próprio diálogo que a gente faz entre as crianças toda manhã, geralmente isso fica lá na educação infantil né, mas a gente traz para a escola nos anos iniciais do ensino fundamental, é uma rotina nossa, até o terceiro ano a gente sempre tem essa expectativa das crianças, essa conversa inicial, as suas expectativas para a semana, ou para o dia, enfim, a gente desenvolve, então acho que é um ponto importante quando a gente abre esse diálogo e pergunta: ‘O que que vocês querem aprender hoje?’ [...] ‘o que que vocês querem fazer na escola?’ [...] ‘e que experiências vocês querem ter? Vocês querem brincar, querem fazer o quê?’ E aí a gente ia conseguindo arrancar outros possíveis das crianças [...] (D1)

[...] não foi nem algo planejado, mas foi algo que eu sentei, até compartilhei com os meus pares, que eu percebi, porque eu tenho uma criança que tem muita dificuldade, [...] estava escrevendo bilhete, então ela me perguntou “como é que se escreve?”, então partiu deles, eu estava ocupada, eu estava ajeitando a sala, então pedi para eles brincarem, então é dentro daquilo que eles se sentem à vontade para fazer, e eles foram fazer o seu próprio conhecimento. (D5)

No texto do PP da EAUFPA, observamos que as concepções críticas de educação predominam nas diretrizes estabelecidas pela escola, e o seguinte trecho apresenta o educando como referência para o desenvolvimento do processo educativo:

A Escola privilegia em sua prática as diversas concepções de educação e, sobretudo, as concepções críticas, nas quais a ação pedagógica é dinamizada constantemente pelas relações que se estabelecem nas salas-bases, nas salas-ambiente e nos outros espaços de convivência. Nessa perspectiva as experiências de aprendizagens em projetos pedagógicos ou eixo temático têm como referência o discente, considerando seus interesses e suas possibilidades. (EAUFPA, 2017, p. 10 e 11)

Percebemos os princípios de uma educação democrática presente, tanto no texto do PP da escola, como na dialogicidade que permeia as atividades propostas pelos docentes, ao considerar os discentes como coautores do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que estes são incentivados a tomar decisões, a participar das escolhas de caminhos que os levam a alcançar os objetivos planejados, postura esta que lhes permite ver sentido na relação com o aprender (SOARES, 2021).

Para Morin (2011, p. 95), “a democracia supõe e nutre a diversidade dos interesses, assim como a diversidade de ideias”, favorecendo a rica e complexa relação indivíduo-sociedade. Na obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, o autor sugere inclusive que a escola poderia ser “prática e concretamente um laboratório de vida democrática” (idem, p. 99), ainda que limitada, onde

a sala de aula seria local de aprendizagem do debate argumentado, de regras necessárias à discussão, da tomada de consciência das necessidades e dos procedimentos de compreensão do pensamento do outro, da escuta e do respeito às vozes minoritárias e marginalizadas. Por isso a aprendizagem da compreensão deve desempenhar um papel capital no aprendizado democrático.

A relação com o saber e a relação com o poder são dois elementos fundamentais da mudança de paradigma da educação, segundo Pischetola e Miranda (2021), sendo que o primeiro passo está relacionado à capacidade do docente de considerar os estudantes como iguais, distribuindo o poder de fala entre todos, o que se torna possível a partir da rigorosidade metódica exigida do educador (FREIRE, 2011). As situações que permitem ao aluno se

expressar, pensar, interagir e trabalhar com os outros, na construção de conhecimento, são imprevisíveis e incertas, e requerem a mobilização de conhecimentos pedagógicos do professor, aliados à confiança na própria proposta didática. Assim, no “tecido intersubjetivo” da sociedade, “todo sujeito é não apenas ator, mas autor, capaz de cognição/escolha/decisão” (MORIN, 2009, p. 127).

O sexto trecho de fala que expusemos na página 93, nos ST da Classe 1, descreve a fala de D7 em relação a uma atividade proposta por ela que inclui a observação, pelos discentes, de uma planta (jiboia) levada por ela para a sala de aula, como ponto inicial para o desenvolvimento da curiosidade que os levaria a diversas descobertas sobre a planta. O trecho seguinte, embora não considerado como ST da Classe 1, é a continuação da fala da docente sobre essa atividade:

[...] E aí eu fui deixando lá, e eles se tornaram responsáveis pelas plantas, eles regam todos os dias, eles colocam para pegar sol, eles observam se a planta está ficando amarelada, se não tá, se ela tá bem, se ela está saudável, quanto que ela tá crescendo, e virou um estudo prático, algo que a gente vive junto, a gente vive em coletivo, então tem aí uma aproximação com a natureza, tem uma aprendizagem ativa, tem autonomia, tem... tem toda uma vivência que é concreta, não é, não é só aquilo que é descolado do que você está vivendo. (D7)

Em outro trecho de fala da mesma docente, a observação das crianças foi em relação a outro objeto de investigação – uma osga – no decorrer de uma aula ao ar livre:

[...] e aí as crianças, elas acharam essa osga no meio da quadra. [...] E aí eles estavam com lupas, porque eu sempre dou lupas para eles. Eles começaram a olhar... [...] eles começaram a observar, eles viram que o corpo dela era transparente, porque eles conseguiam ver os órgãos dela por fora, [...] eles começaram a elaborar várias hipóteses. Ela se assustou e soltou o rabo, pronto! ‘Tia, ela soltou o rabo!’ Aí o outro falou assim: ‘Ah, é porque ela tá com medo, quando ela tá com medo ela solta o rabo!’ quer dizer, tem uma criança que já sabe disso. [...] ‘olha, ela está muito estressada, porque o coração dela está batendo muito forte!’ Então eles entendem, olha só como eles estão se autoentendendo, o estresse, ele faz o coração acelerar, [...] ‘A casa dela deve ser lá na natureza, porque ela deve se alimentar de folha’, aí um falou assim: ‘não, ela come inseto’, ‘ah, então vamos atrás de um inseto para ela!’ Olha quanta aprendizagem! Olha que processo de autonomia rico, mais rico do que qualquer coisa que eu pudesse levar para eles... (D7)

Na fala da docente percebemos que, na observação do animal e seu comportamento, as crianças indagam, criam hipóteses e tiram suas próprias conclusões, buscam se auto entender, confirmando o que Morin (2009) destaca, ao afirmar que é na escola primária que se inicia o percurso que liga a indagação sobre a condição humana à indagação sobre o mundo, de forma que a criança deve aprender “que as coisas não são apenas coisas, mas também sistemas que constituem uma unidade, a qual engloba diferentes partes” (idem, p. 77).

Vale destacar que, na observação proposta pela docente, nos dois casos, ela estava junto aos discentes, instigando-os e mediando o aprendizado que surgia a partir das descobertas das crianças ao observarem com atenção tanto a planta como a osga. É interessante pontuar ainda que, no primeiro caso a planta foi levada para a sala de aula pela docente, ou seja, a observação pelos discentes foi intencional; no segundo não, a docente aproveitou o “surgimento” da osga e começou a instigar a observação, levando-os ao prazer da descoberta, de desvendar o objeto de estudo, de aprender ativamente.

Pischetola e Miranda (2021) defendem que, em uma situação de ensino e aprendizagem, não há um momento predeterminado de fala e silêncio, como se o aluno só devesse falar quando interpelado pelo professor; o desafio encontra-se em justamente instigar o educando a buscar sua própria voz, a libertar e compartilhar seu pensamento ao longo da aula inteira, indo ao encontro de sua curiosidade. Tardif e Lessard (2014), com base em Doyle (1986), falam da imprevisibilidade como uma das categorias descritivas dos eventos que são produzidos na sala de aula (ou no ambiente de aprendizagem), por meio da qual os acontecimentos podem surgir de forma imprevista, inesperada, surpreendente e, portanto, não planejada no decorrer das ações dos sujeitos da educação.

Morin (2011, p. 29) salienta que “o conhecimento permanece como uma aventura para a qual a educação deve fornecer o apoio indispensável”, e ousamos dizer que é através do movimento do educador no sentido de instigar a curiosidade do educando que essa “aventura” pode continuar existindo, para que a “curiosidade ingênua” se torne “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2014). O grande educador Paulo Freire, entrevistado por Bruss e Macedo (1985), questiona como enfrentaríamos os desafios sociais sem a curiosidade, destacando que esta constitui-se no pressuposto da alfabetização e da própria aprendizagem (PISCHETOLA; MIRANDA, 2021).

Para Soares (2021), as crianças continuam sendo curiosas e questionadoras nos dias de hoje, mas é preciso que a escola dialogue com elas, possibilitando uma escuta que considere suas necessidades, anseios e características. Essa escuta começa pelo ambiente de aprendizagem, na relação educador-educando.

Freire (2014, p. 133) ressalta que ensinar exige disponibilidade para o diálogo, refletindo que deveria fazer parte da aventura docente “viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica”, e defende ainda, o método ativo, dialogal, crítico e criticizador de fazer educação (FREIRE, 2000). Uma das características do sujeito complexo na educação, segundo Santos (2012), é a dialógica, constituída pela necessidade de o ser humano manter uma

relação de diálogo com o outro, com o meio e seus elementos constituintes, bem como com o campo do conhecimento (ideias e teorias). A dialógica, pautada pela horizontalidade não hierárquica (SANTOS, 2012), e considerando o respeito às diferenças, prevê troca e enriquecimento dos sujeitos.

A seguinte fala de D1: “[...] nos encontros educativos, ali no meu fazer docente, a gente conseguia quebrar aquela barreira até mesmo da tela e de algum modo afetar aquelas crianças de uma maneira mais afetuosa, mais com, para elas”, ao descrever que, mesmo nas aulas remotas, a afetividade se fazia presente na relação com os educandos, também nos remete a Freire (2014), ao afirmar que ensinar exige querer bem aos educandos, e que a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade, refletindo compromisso com o ato de educar.

Como afirmam Tardif e Lessard (2014), trabalhar com seres humanos, no caso da docência, não é um fenômeno insignificante ou periférico, mas constitui-se no âmago das relações interativas estabelecidas entre os trabalhadores e os “trabalhados”, irradiando-se por sobre todas as funções e dimensões do trabalho educativo. Estas relações, segundo os autores, são multidimensionais – profissional, pessoal, normativa, emocional, etc. – e se sobrepõem ou se confundem nas atividades cotidianas da sala de aula, conforme percebemos nos trechos a seguir:

[...] eu tenho construído uma relação de afeto com as crianças, de escuta, do fazer para, do fazer com elas [...] (D1)

[...] por que eu vou tolher uma criança que tá conseguindo se expressar espontaneamente, e a outra de receber aquilo espontaneamente e dar um retorno, então tudo é construído, a afetividade... e é como a gente fala, a afetividade, a empatia, também deve ser ensinada, muitas vezes tem adulto que não sabe porque não aprendeu, dependendo do local que ele viveu, em casa ou na escola, então eu busco muito essa questão sensível de trabalhar, sabe? (D3)

O vínculo (a ser) conquistado na relação educador-educando é de grande importância, até mesmo essencial, na prática pedagógica que se diz dialógica, e se constitui em uma das pontes para o desenvolvimento do processo educativo, não só no espaço escolar como nos diversos ambientes de aprendizagem, inclusive o virtual. Segundo Soares (2021), as relações interpessoais, o toque, a empatia, a afetividade e a flexibilidade que ocorrem nas trocas entre estes dois sujeitos são imprescindíveis para a formação do indivíduo e cidadão, especialmente na educação básica. A pedagogia freiriana vê o pensamento e o sentimento, aliados à ação, como aspectos que fazem parte do que fazemos na busca de entender o sentido do mundo (FREIRE; MACEDO, 2011).

Apesar de as palavras ‘afeto’ (frequência = 1), ‘afetivo’ (frequência = 1) e ‘afetividade’ (frequência = 2) não estarem classificadas em nenhuma das quatro classes organizadas na análise do programa, existem vários indícios da presença da afetividade nas relações entre os docentes entrevistados e seus discentes através de suas falas, como um dos “ingredientes” de sua prática, que traduzem uma relação de proximidade, de afeto, de intencionalidade na escolha de atividades e na busca de conhecer melhor o(s) educando(s), de aproximação com o universo da criança e valorização de suas ideias, emoções e conhecimentos prévios.

Outro ponto que consideramos relevante nas falas dos docentes, o qual relacionamos em parte à Classe 1, na descrição, pelos entrevistados, de atividades que permeiam suas práticas pedagógicas, e em parte à Classe 3, a qual discutiremos mais adiante, é a utilização de jogos e brincadeiras como estratégias metodológicas, como algo significativo para a interação entre as crianças no desenvolvimento das aulas.

[...] nós usamos muitos jogos, jogos virtuais e sites para trabalhar com as crianças, e aí que eu fui ver, ah, a criança tá ali brincando, participando, jogando [...] numa perspectiva intencional da aprendizagem e que tem um porquê, enfim, aí a gente foi bolando alguns jogos [...] (D1)

[...] As crianças, quando eu fiz os jogos com elas em sala, eu percebi assim, muita interação, e aí eu quero falar algo específico da minha turma, que para mim o quanto é significativo esses momentos dos jogos, das brincadeiras entre eles em sala. (D6)

[...] porque o jogo, nesse sentido, para mim, ele teve um valor que foi além do conteúdo propriamente dito, para mim essas interações, elas significaram relações interpessoais, elas significaram construção de relações de amizade, e eu consegui observar isso, eles brincando em sala de aula, eles jogando [...] (D6)

[...] Então a elaboração dessas atividades, desses cadernos levaram para a criação também de um site do Fundamental 1, onde a gente desdobrava essas atividades em jogos no campo virtual, digamos assim, e tudo era colocado nesse site pela equipe de informática. (D9)

[...] eu trabalho mais no campo da brincadeira, talvez não nos jogos, mas na brincadeira, e por que brincadeira? Porque os alunos ficam muito livres para criar suas regras, para pensar como funciona, como participa, inclusive na última avaliação nossa [...] foi que as crianças elessem, dentro de tudo o que a gente tinha trabalhado ali [...] algum conhecimento, algo que elas tinham gostado muito, e transformassem numa brincadeira, num jogo. Elas que escolhiam como que isso ia funcionar. Se fosse jogo, ter regras, ter tudo direitinho, se fosse brincadeira uma coisa mais livre, não é, e aí foi muito bacana o resultado, então eles trouxeram a matemática nos jogos, o português nos jogos, a competência das letras, das sílabas de formar palavras, a soma, a adição, enfim... e viraram recursos que a gente brinca sempre na sala de aula. (D8)

[...] as crianças trouxeram para sala de aula e elas brincaram com os jogos. Então foi muito bacana porque os jogos, eles tinham que ter relação com os conteúdos que estavam sendo trabalhadas em sala, então, por exemplo, na minha turma, surgiu o

quebra-cabeça do tacacá, com a imagem do tacacá e o quebra cabeça do Ver-o-peso, então isso eu estava trabalhando em Geografia e História, [...] de aspectos de nossa cultura como como açaí com peixe frito, [...] e as crianças brincaram com esses jogos na sala de aula, então foi uma experiência bem bacana que a gente teve, foi bem legal. (D6)

Conforme afirma Santos (2013, p. 74), o princípio de que “toda ‘morfogênese do conhecimento’ tem algo a ver com experiências de prazer” deve ser considerado pela escola, a fim de se construírem “pontes que permitam ao lúdico atuar como dinamizador do conhecimento”, pois, segundo o autor, há uma relação profunda entre processos vitais, processos cognitivos, ludicidade e criatividade. Assim, a recriação da ludicidade nas atividades escolares pode ser fator de resgate da autoestima e do prazer de ensinar e aprender de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, com benefícios incontestáveis para este, e isso pode ser percebido nas falas de sete dentre os nove docentes entrevistados.

Percebemos, por meio das discussões apresentadas, relacionadas à Classe 1, que o cotidiano da sala de aula pode ser muito rico em aprendizagens diversas, na medida em que há espaço para os sujeitos (docentes e discentes) se expressarem com liberdade, respeito e empatia, numa perspectiva dialógica e complexa. Queremos dizer que a sala de aula (laboratório, área livre, tela do computador ou *smartphone* etc.) é sempre multidimensional, plural, e pode ser considerada como um lugar privilegiado, um sistema no qual a coevolução¹⁸ se constitui em mútua afetação – entre sujeitos e ambiente, com implicações no conhecimento e na aprendizagem (PISCHETOLA; MIRANDA, 2021).

A seguir, analisaremos as questões referentes à Classe 2, presentes na categoria e subcategorias desta classe.

6.3.2 Envolvimento e participação da família no processo educativo desenvolvido pela escola

Denominamos “**Envolvimento e participação da família no processo educativo desenvolvido pela escola**” para a categoria que engloba o conteúdo relacionado à Classe 2, cujos ST classificados pelo IRaMuTeQ® convergem para a ideia de que a família do educando é envolvida e convidada a participar ativamente do processo educativo desenvolvido no EF I da EAUFPA, através de atividades e projetos. As cinco palavras com maior valor de Qui-quadrado nesta classe são: ‘**família**’ ($\chi^2=99,56$), ‘**ano**’ ($\chi^2=71,1$), ‘**projeto**’ ($\chi^2=60,45$), ‘**casa**’ ($\chi^2=39,25$) e ‘**caderno**’ ($\chi^2=38,74$).

¹⁸ Capacidade de modificação, de maneira relacional e recíproca, que se desenvolve na interação entre os sistemas, segundo Bateson (1977).

Após inúmeras leituras dos ST da referida classe, inferimos que essas principais palavras, respectivamente, remetem-se, numa primeira e superficial impressão, ao seguinte: ‘família’ – à participação da família nas atividades propostas pela escola; ‘ano’ – às demarcações de tempo na escola, tanto no sentido de série, como de período letivo ou tempo decorrido; ‘projeto’ – a alguns projetos desenvolvidos junto aos discentes, enquanto metodologias de ensino descritas pelos entrevistados; ‘casa’ – às atividades que os discentes levam para desenvolver junto às famílias, em casa; e ‘caderno’ – tanto aos cadernos autorais criados pelos docentes no período de aulas remotas, quanto ao caderno que a criança utiliza nas atividades de escrever.

Outras palavras da Classe 2 que destacamos como relevantes para o contexto da categoria são: ‘leitura’, ‘livro’, ‘ler’, ‘literatura’/‘literário’, ‘trabalhar’, ‘atividade’, ‘professor’, ‘jogo’, ‘criança’, ‘alfabetização’, ‘incentivar’, ‘participar’, ‘gente’ e ‘escrever’.

No Quadro 7, temos a categoria referente à classe 2 e cinco subcategorias, extraídas das análises feitas a partir dos segmentos de texto pertinentes.

Quadro 7 – Categoria e subcategorias identificadas pela autora na análise da Classe 2

CLASSE	CATEGORIA/ NÚCLEO DE SENTIDO	SUBCATEGORIAS
2	Envolvimento e participação da família no processo educativo desenvolvido pela escola	Atividades realizadas no ensino remoto e presencial com as crianças, envolvendo as famílias
		Dificuldades apresentadas no entendimento de propostas inovadoras por parte das famílias
		Desenvolvimento de projetos educativos e criação de cadernos autorais interdisciplinares pelos docentes
		Alfabetização e letramento, a partir da leitura de mundo
		O tempo escolar como fonte de possibilidades

Fonte: A autora

A seguir, apresentamos alguns ST (com grifo das palavras pertencentes à Classe 2, segundo o *software*) que expressam falas dos docentes entrevistados e caracterizam as subcategorias encontradas:

[...] a **gente** também tem **tentado trazer** as **famílias** para o nosso trabalho, então a **gente** costuma **pedir bastante** para as **famílias realizarem atividades junto** com as **crianças**, a **gente** até iniciou **agora** um **projeto** de **literatura infantil** em que as **crianças**, elas levam para **casa** uma sacolinha da **leitura**, e **aí** durante o **final** de **semana** elas **realizam** a **leitura** com as **famílias** e na segunda-feira elas **trazem** essas experiências para a sala de aula. [...] (D6)

[...] A dificuldade é, por **exemplo**, **ano passado**, nesses dois **últimos anos** que eu fiquei no **ensino fundamental 1** [...] A dificuldade era fazer as **famílias** entenderem e acreditarem que a nossa **proposta** era uma **proposta** de educação. [...] (D9)

[...] Os benefícios, no **projeto** que a **gente** está **trabalhando** de **literatura infantil**, eu tenho tido um **retorno** das **famílias** que está sendo **muito positivo**, não é, e assim eu tenho percebido o interesse de algumas alunas [...] (D6)

[...] eu acredito até que um desafio pra **gente** é dar **conta** disso **agora** no **presencial**, porque nós **trabalhamos** com materiais adaptados, com **cadernos** autorais, com **cadernos** de aprendizagens autorais que são interdisciplinares [...] (D1)

[...] mas **agora**, esse **ano**, foi como eu te falei, [...] eu consigo fazer essa relação de como está **díspara** mesmo, de **crianças** que... que tem muita dificuldade de reconhecimento de letra e outras **crianças** que já sabem **ler** [...] (D5)

Para Sousa e José Filho (2008), o indivíduo, no decorrer de seu desenvolvimento, constitui capacidade de agir, questionar, fazer descobertas sobre o mundo em que vive, pensar de forma crítica e inclusive construir seus próprios valores morais, a partir das relações interpessoais que estabelece com o ambiente físico e social. Assim, é de grande relevância as relações que a criança vivencia com os membros do ambiente familiar, bem antes de ser inserida no ambiente escolar, pois é no primeiro que ela experencia, no início da vida, a primeira imagem de si mesma, os modelos de comportamento que vão configurando seu mundo interior e formando a base de sua personalidade.

Com base nesta perspectiva, diversos estudos e pesquisas na área educacional vem defendendo que, quanto mais as famílias são envolvidas com e pela escola, sobretudo na educação básica, melhores são os resultados do processo educativo que nela se desenvolve.

Assim, em relação aos ST organizados dentro da Classe 2 – e considerando que o termo com maior valor de Qui-quadrado nesta classe foi ‘família’ – podemos perceber uma relação de certa proximidade entre a escola e a família do educando do EF I, como nos seguintes trechos:

[...] a gente acaba trazendo essas famílias para participarem de alguma forma, tanto do projeto de literatura, como da construção dos jogos, como de uma atividade que a gente manda para casa, e na minha turma eu tenho, particularmente, tem essa especificidade, que as famílias participam bastante, então é algo, assim, que é muito legal. [...] (D6)

[...] nós fizemos uma atividade bem interessante no segundo ano do fundamental, que a gente pediu para as crianças construírem jogos junto com as suas famílias, e aí as famílias construíram esses jogos junto com as crianças, as crianças trouxeram para sala de aula e elas brincaram com os jogos. [...] (D6)

[...] Nas aulas, digamos assim, mais tradicionais com atividades com o livro didático, eu não consegui observar isso, mas eu acabei observando com eles brincando e foi principalmente na atividade do jogo em família, quando as famílias trouxeram jogos e uma coisa muito interessante, que foi significativo também para eles, porque eles construíram os jogos, então eu já me frustrei algumas vezes em comprar um jogo lindo e maravilhoso, levar para a sala de aula e não teve tanta aceitabilidade quanto os jogos que eles construíram com as famílias. [...] (D6)

Nas práticas descritas por D6, observamos que a escola busca envolver as famílias em atividades que vão além do “dever de casa”, como a construção de jogos e projetos de literatura, com um retorno positivo dessa participação.

Segundo Sousa e José Filho (2008), especialistas acreditam que o afeto despertado no seio familiar pode funcionar como energia necessária às operações cognitivas da criança, influenciando na velocidade com que ela constrói o conhecimento, pois, ao sentir-se mais segura, sente mais facilidade para aprender. Desse modo, a vida escolar pode ser vivenciada com mais tranquilidade pela criança, quando há uma sintonia entre escola e família, o que também poderá facilitar o processo de adaptação (no caso de crianças pequenas que iniciam a vida escolar) e de aprendizagem. Essa sintonia deve permear todos os processos educativos, pois, segundo os autores, os modelos de aprendizagem não devem ser caracterizados somente como algo de caráter individual, mas desenvolvidos em uma rede de vínculos, na qual “a família se revela não somente como fator indispensável na estabilidade emocional da criança como também na sua educação, com isso, o sucesso da tarefa da escola depende da colaboração familiar ativa” (idem, p. 3).

Segundo Morin (2011), a educação deve ilustrar o princípio da unidade/diversidade em todas as esferas. Assim, em uma visão complexa, entendemos a família como uma das múltiplas dimensões do processo educativo, visto que os pais e/ou responsáveis podem contribuir, enquanto educadores primeiros, e junto com os educadores da escola, para o desenvolvimento do autoconhecimento e da autonomia do educando, permitindo que este vá se

compreendendo enquanto ser complexo ao longo do percurso individual e coletivo (como ser humano e na sociedade).

Desta forma, entendemos que as atividades planejadas pela escola que envolvem as famílias do educando, tanto em casa como na própria escola, como dias festivos, comemorações individuais ou coletivas, gincanas e jogos internos, devem ser prazerosas, a fim de fortalecer o vínculo família-escola, mas a família pode e deve ser envolvida no processo educativo da escola de forma mais ampla e ativa, no sentido de participar inclusive da sua proposta pedagógica.

Segundo Soares (2021), para que a escola desenvolva uma proposta pedagógica inovadora, torna-se imprescindível que todos os sujeitos envolvidos no processo (inclusive pais e/ou responsáveis) olhem na mesma direção, a fim de que as famílias possam dar continuidade ao desenvolvimento de habilidades estimuladas no ambiente escolar, “reforçando o pensamento crítico, a criatividade, o protagonismo e a busca por soluções” (idem, p. 132). Atualmente, segundo Nogueira (2006) encontram-se bastante difundidos uma ideologia da colaboração e um discurso que traduzem a necessidade do diálogo e da parceria entre família e escola, em nome de uma coerência entre as ações educativas desenvolvidas por estas duas agências de socialização.

No PP da EAUFPA, encontramos algumas menções à família, quase todas relativas ao postulado na LDB (BRASIL, 2016) e políticas educacionais, e somente uma que se refere à descrição curricular do EF II:

Os eixos e disciplinas do currículo do Ensino Fundamental II têm por princípios possibilitar a formação básica comum mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, [...] o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades, a formação de atitudes e valores; e o fortalecimento dos vínculos de *família*, os laços de solidariedade humana e a tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (EAUFPA, 2017, p. 25)

Assim, apesar das práticas descritas nas falas de D6, não identificamos no PP da escola, em relação ao EF I, uma possível e necessária aproximação com a família do educando, considerando-se a importância de sua participação e envolvimento nos processos educativos propostos. Nas falas a seguir, podemos ainda observar que há uma certa distância entre a EAUFPA e as famílias dos discentes do EF I no entendimento dos discursos e propostas educativas inovadoras que a escola vem desenvolvendo:

[...] a gente traria aprendizagens mais significativas, mais práticas, que as crianças poderiam vivenciar em sala de aula, mas não necessariamente seria daquela forma de anotar, de copiar, de fazer exercício, e as famílias reagiram a isso, as famílias perguntam: “[...] mas quando é que eles vão usar o caderno, quando é que eles vão ter

aula?” [...] Quer dizer, a ideia de que aquele momento de diálogo, de discussão, de problematização, de debate, de reflexão, ele acaba não sendo caracterizado como aula, como processo educativo, porque os responsáveis, as famílias, e alguns colegas, alguns professores, e as próprias crianças, elas têm que o anotar, o decorar, só o copiar é que é aula, que acaba caracterizando a aula [...] (D2)

[...] As famílias só acreditam que existe educação se você passa dever de casa, se o menino volta com o caderno cheio de atividades para ele fazer, se ele tem um álbum no final do semestre, ele tem um álbum para mostrar: “Olha mãe, meu álbum de atividades”. E se a gente propõe para ele ir pro quintal, pra descobrir como que é aquela semente, para ver a raiz daquela árvore, para pisar no chão, para trazer a terra... se a gente foge um pouco dessa coisa do caderno, parece que a gente não está educando. [...] (D9)

Soares (2021) aponta que cada indivíduo possui um tempo de maturidade diferente para inovar ou experimentar inovações, e isso deve ser respeitado. Desta forma, o diálogo e a proximidade entre escola e família devem ser continuamente alimentados, de modo que a família esteja a par das motivações da instituição escolar, dos motivos e benefícios do movimento de inovação proposto em seu projeto pedagógico.

Tardif e Lessard (2014) identificam os pais (ou familiares) de alunos como um grupo que, apesar de atuar fora da escola, possui poder sobre a organização escolar, mesmo que em pequeno nível. Assim, a participação dos pais e/ou responsáveis na (re)estruturação do PP da escola, o qual caracteriza a sua própria identidade, deve ser favorecida, trabalhando-se em sinergia, visando a desconstrução de alguns conceitos e pensamentos arraigados, de cunho conservador e tradicionalista, que hoje não fazem mais sentido na educação.

É importante, ainda, levar em consideração, na fala de D2, que, não só os familiares, mas os próprios alunos, e também alguns professores, demonstram certa resistência a uma aula “diferente”. As crianças, talvez em virtude da falta de entendimento dos pais, que acabam por influenciá-las, e os docentes, talvez por não terem entendimento ou clareza sobre os fundamentos das mudanças de cunho inovador a que a escola se propõe em seu PP. Como mencionamos anteriormente, a escola deve deixar transparecer suas intencionalidades, concepções e perspectivas no planejamento das ações que desenvolve no cotidiano, a partir do engajamento de todos (docentes, discentes, gestores e famílias), com vistas ao êxito do processo educativo.

Ao mencionar os gestores, chamamos atenção para uma fala de D4 que aparece nos ST da Classe 2, na qual podemos atentar para a necessidade de reformulação do PP da Escola:

[...] Já tem doze anos o nosso projeto pedagógico, está precisando dar uma reformulada, nessa mudada de gestão uma das propostas é que houvesse a atualização do projeto pedagógico, mas ainda não iniciou, pelo menos não que eu saiba, mas é uma coisa urgente que precisa ser revista. (D4)

Essa necessidade, bem como algumas intenções pedagógicas, aparece na fala de D1:

[...] a gente vai bebendo em várias fontes, [...] inclusive nós estamos agora para esse ano de 2022, nós vamos para a reelaboração de PPP, e a gente está cheia de sonhos para realizar com essa reelaboração do PPP da escola, da própria organização curricular mesmo, a partir dos princípios da BNCC a gente está pensando em muita coisa, tipo trabalhar em codocência, em trazer mais a interdisciplinaridade para a escola [...]. (D1)

Apesar de abordarmos as discussões conceituais e práticas sobre interdisciplinaridade mais adiante, na análise da Classe 3, é importante observar nesta categoria, que ela se faz presente nos cadernos autorais criados e desenvolvidos pelos docentes do EF I no período de aulas remotas, conforme explicitado nos trechos:

[...] nós trabalhamos com materiais adaptados, com cadernos autorais, com cadernos de aprendizagens autorais que são interdisciplinares [...] que conversam com as várias áreas de conhecimento, que trazem experiências de aprendizagem [...] para as crianças, se vocês tiverem a oportunidade de ver um pouco do nosso material que foi trabalhado no ano letivo, eles não são atividades tarefas, eles trazem experiências para as crianças mesmo [...] (D1)

[...] Então todo esse conglomerado de áreas, [...] de docentes, se reunia pra gente pensar nessa proposição de atividades, e a gente começou a fazer esses cadernos e eu acho que, foi assim, o ponto mais positivo do ano de 2020, e que também se desdobrou em outras ações no ano de 2021. Foi a produção desses cadernos de aprendizagem [...] propondo atividades que fossem muito próximas das crianças, que essas estavam em casa isoladas, [...] então a gente tentou pensar em atividades que fizessem essa criança explorar a casa, explorar o quintal, [...] falar um pouco do animalzinho doméstico, [...] criar brincadeiras, criar brinquedos, para começar um processo de alfabetização visual que era muito mais voltado por um tipo de conhecimento específico, juntamente com o processo de letramento, de alfabetização textual [...]. (D9)

[...] E nós fomos pesquisando, fomos buscando referências de projetos da UFRJ, de projetos da própria UFMG, fomos buscando e conseguimos criar um fascículo dentro do caderno que fala de ancestralidade de uma maneira muito próxima, e as crianças começaram a entender os símbolos que a gente escolheu através da questão das árvores sagradas [...] que a gente tem aqui na nossa região, como a samaumeira, e eu lembro que a gente fez um encontro só para falar de ancestralidade, [...] e foi um momento muito bonito para a gente, [...] que tudo pode se falar pra uma criança, a gente só precisa encontrar os meios, encontrar as palavras, encontrar nas proximidades os simbolismos, entrar no imaginário também, falar de uma forma muito acolhedora, estar pronta para as perguntas, para ter paciência de responder essas perguntas, porque são conteúdos que são tão distanciados, por serem considerados muito complexos ou sérios, mas que a gente percebe que são urgentes. A gente ficou muito feliz quando [...] conseguiu colocar isso no caderno e ver que as crianças começaram a entender, foi superlegal. [...] (D9)

Entendemos que as práticas de criação e elaboração dos cadernos autorais, em conjunto, pelos docentes fazem parte do desenvolvimento de modos de aprendizagem em exercício, na interação com seus pares (CANÁRIO, 2006). Para tornar a aprendizagem possível aos alunos no período de isolamento social e aulas remotas, os docentes tomaram para si a responsabilidade de “construir sentido”, mais do que transmitir informações (PISCHETOLA; MIRANDA, 2021) e arriscaram – porque as inovações sempre envolvem riscos – fazer diferente.

Freire (2014, p. 39) ressalta que o educador que “pensa certo” não toma o outro como “paciente do seu pensar” transferindo, depositando ou doando a inteligibilidade das coisas, mas, com coerência, pensar certo é exercer, como ser humano, “a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica [...] a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado”.

Para Giroux (1997), o educador não deve se assumir enquanto mero executor de procedimentos e conteúdos determinados previamente, mas sim como intelectual crítico e ativamente envolvido na produção de materiais curriculares que se adequem aos contextos sociais e culturais onde desenvolvem seu ato de ensinar. Os cadernos autorais propostos e utilizados no período dos “encontros educativos” – definição que os docentes deram às aulas remotas do EF I – foram os meios de comunicar e desafiar os alunos a transformar o ambiente da sua casa em ambiente de aprendizado de saberes escolares. E esse aprendizado foi fortalecido pelo fato de não serem saberes isolados, mas integrados, a partir da dialogicidade que se tornou possível entre as disciplinas, através da atitude autônoma dos docentes envolvidos.

Em algumas falas dos docentes nos ST da Classe 2, podemos perceber ainda que são desenvolvidos projetos educativos (alguns interdisciplinares, outros não) ligados à literatura, ao letramento e alfabetização, projetos na área da Educação Física e da Informática Educacional, e ainda outros que trabalham os temas transversais.

O relato a seguir, extraído da fala de D4, descreve um projeto interdisciplinar envolvendo os professores de Informática Educativa, Artes e Língua Portuguesa, chamado “Os abridores de letras”:

[...] fazer essa ponte com esses professores das diversas áreas do conhecimento e a gente vai construindo projetos. Então vou te dar um exemplo, agora eu precisava trabalhar com os meus alunos habilidades tecnológicas relacionadas a questão de desenho, desenho digital, e escrita digital, trabalhar ferramenta básica do Word, do Paint, mas eu não podia fazer só... transformar minha sala [...] num cursinho de microinformática, então eu fiz um trabalho integrado com a professora de Língua Portuguesa, que a gente desenvolveu um projeto que são “Os abridores de letras”. Então esses abridores de letras que, levantando o aspecto cultural, em parceria também

com Artes, relacionado a aspectos do Círio, [...] que são aquelas escritas dos barcos nossos, paraenses. Então a gente fez todo um trabalho de fazer uma arte, fez uma representação lá na biblioteca, falou dos barcos, trouxe um marinheiro, conversamos sobre os aspectos do rio, a importância do rio, do que carregam esses barcos, o que são esses barcos, qual é o aspecto cultural dessas letras, e aí eles vão se tornar abridores de letras em que sentido? Eu fui trabalhando concomitantemente as ferramentas específicas do Paint, porque eles precisam saber onde eu vou riscar, onde eu vou pintar, onde eu vou apagar, onde eu vou escrever, e agora eles estão criando barcos digitais a partir da perspectiva do pensamento computacional, que é a minha perspectiva de trabalho. Dentro do pensamento computacional tem um aspecto importante que é a modelagem, que é ver um modelo e recriar esse modelo. Então durante todo esse percurso nós vimos diversos tipos de barcos, o marinheiro falou sobre a importância do barco e todas as partes do barco, da relação com o rio, com os ribeirinhos, com os animais, com o meio ambiente, e agora eles estão no processo de reproduzir esses barcos, fazer uma modelagem de criar um barco digital no Paint. A partir disso, nós estamos trabalhando agora, eles vão dar os nomes para os barcos, e que seriam esses nomes? É aquilo que você quer que ele carregue. O que você quer que esse barco carregue? Um sentimento, a sua esperança, então, o nome do barco, ele vai ser relacionado a isso, e a professora de Língua Portuguesa criou um texto específico, porque a gente percebeu que não existe um texto que fale sobre abridores de letras, nem barcos da nossa região, então ela criou um texto, a partir desse texto agora a gente vai pegar esses barcos, vai fazer a ilustração desse texto e vai criar um livro digital, a gente vai ter um livro digital dos abridores de letras da Escola de Aplicação. E ainda tem aí uma oficina de *lettering*, que eles vão fazer porque o que eles forem construindo a gente também vai colocar, e vai ter uma roda de conversa com o abridor de letra, que inclusive é pai da nossa professora de Língua Portuguesa. [...] (D4)

As práticas que permeiam esse projeto, em particular, evidenciam o lugar de autonomia que o docente possui e sua consciência na promoção de sentido da escola para os discentes (PISCHETOLA; MIRANDA, 2021). Na visão de Freire (2014), a identidade cultural dos educandos, da qual fazem parte a dimensão individual e de classe – nas palavras de Morin, a unidade e a diversidade, ou o indivíduo e a sociedade – é parte fundamental da prática educativa progressista, e tem a ver com a assunção de si mesmo pelo educador e pelos educandos.

Retomamos, assim, a questão da importância da contextualização, a qual ocupa lugar de destaque na epistemologia complexa, que a descreve como condição essencial da eficácia do funcionamento cognitivo (MORIN, 2011), bem como, na perspectiva educacional do paradigma da comunicação (TRINDADE; COSME, 2016), a contextualização de saberes está ligada à de patrimônio cultural.

Além do projeto “Os abridores de letras”, observamos que praticamente todos os outros projetos mencionados nas falas dos docentes possuem relação ou objetivam o desenvolvimento do letramento e alfabetização, como no seguinte trecho:

[...] a gente até iniciou agora um projeto de literatura infantil em que as crianças, elas levam para casa uma sacolinha da leitura, e aí durante o final de semana elas realizam

a leitura com as famílias e na segunda-feira elas trazem essas experiências para a sala de aula [...] (D6)

A questão do letramento e alfabetização pode ser observada também na descrição de algumas práticas desenvolvidas pelos docentes em sala de aula:

[...] ela tinha muita preocupação porque ela ainda estava na fase de aprender a ler. ‘Não, a gente vai ler imagens, não te preocupa’, aí ela contava toda a história baseada nas imagens e aí foi avançando [...] atualmente ela lê o livro, as imagens e as palavras, e muito bem, então aí a gente já está vendo os resultados, e tudo sem aquela pressão. [...] (D3)

[...] e aí a gente conseguiu organizar uma rotina que a gente criou juntos, de leitura diária, de cada um faz uma leitura por dia, inicialmente. Primeiro ano ainda tem criança que está nesse processo de alfabetização e letramento [...] (D3)

Contra-pondo-se à ideia rígida de que a alfabetização é simplesmente um processo mecânico, na qual as habilidades de leitura e escrita são enfatizadas, Freire e Macedo (2011) defendem a sua compreensão, em sentido mais amplo, como um conjunto de práticas culturais que possibilita a mudança democrática e emancipadora da sociedade. A alfabetização, como o letramento, são parte da relação dos educandos com o mundo, e a prática transformadora desse mundo deve mediá-la, em um ambiente propício ao seu desenvolvimento.

O seguinte trecho, extraído da fala de D9, deixa transparecer o discurso de uma prática intrinsecamente freiriana, na medida em que o professor, em seu ato de ensinar, continua “buscando, repercurando [...]”, pesquisando e indagando, para, respectivamente, constatar, intervir e educar. (FREIRE, 2011, p. 31)

[...] Nós estávamos trabalhando com crianças em fase de alfabetização [...]. Então eu acho que esses últimos dois anos, essa inovação tecnológica da equipe de fundamental, no qual estive inserida, foi justamente nesse aprendizado constante de querer trabalhar de uma forma inovadora, porque [...] a gente percebia que só tinha acontecido uma transferência do presencial para o remoto, mas o tipo de aula continuava sendo o mesmo. Então a gente não queria fazer isso, [...] a gente não queria reproduzir na aula remota, [...] nos nossos encontros com as crianças, a mesma coisa que se fazia em sala de aula. Então o que a gente tentou foi [...] pensar em atividades cada vez mais próximas muito mais das crianças do que de nós professoras, isso fez com que a gente ampliasse o nosso universo de pesquisa, busca de referenciais que a gente não conhecia, partindo para obras literárias infantis, principalmente, e começasse a nos livrar desse currículo de base colonialista que ainda vigorava na maior parte das nossas escolas [...]. (D9)

Mais uma vez, podemos perceber a autonomia do docente que, em sua curiosidade epistemológica, se constitui sujeito atuante na transição paradigmática, que busca a superação da prática de reprodução através da ação transformadora, primeiramente de si mesmo, e por

consequente, do educando. A leitura verdadeira, sob a perspectiva de Freire (2011), revela um compromisso com o texto que se lê, na compreensão fundamental de que, ao ler, tanto educador quanto educando se tornam sujeitos do mundo, conhecendo-o, nele estando e intervindo. Os projetos desenvolvidos pela equipe do EF I na EAUFPA aproximam-se dessa perspectiva, uma vez que, mesmo nos encontros educativos de forma remota, possibilitaram nos estudantes, junto com suas famílias, o despertar do encantamento no ato de ler, bem como da sua importância.

O tempo é fator de destaque na análise da Classe 2, visto que, além da forma cronológica, como o decorrer do ano letivo, aparece também nas falas (ainda que de modo implícito) na sua forma subjetiva, a exemplo do ritmo de aprendizagem de cada criança. Há ainda um fato mencionado por D1 relacionado ao tempo do recreio, no EF I, que foi ampliado de vinte para trinta minutos, após longas discussões entre docentes e gestão da escola, o que nos leva a perceber uma consciência crítica por parte dos docentes de que é possível subverter práticas tradicionais arraigadas, que vão de encontro às proposições de uma pedagogia inovadora. “Eu acho que a gente está sonhando e a gente está conseguindo pensar coisas diferentes” (D1). Freire (2011) ressalta que uma das questões com que o educador tem de lidar relaciona-se à promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias, com engajamento no processo de transformação do mundo.

A escola, inserida em um determinado contexto social e cultural, proporciona um espaço e um tempo de encontros, desencontros, de interculturalidade, de tensões sociais e culturais, e sempre, de oportunidade de completude do eu pessoal (VIEIRA, 2011). As identidades pessoais de estudantes e professores se constroem nas interações, a partir de possibilidades no espaço-tempo escolar, e o recreio, que também representa momento de vivências pedagógicas, faz parte desse contexto.

Diante do exposto, em relação ao conteúdo problematizado na Classe 2, destacamos a necessidade da aproximação entre escola e família, primeiro e mais importante agente socializador existente na vida do indivíduo (SOUSA; JOSÉ FILHO, 2008), além de referência primária de comportamento da criança. Representando também um ponto de sustentação para a criança em suas descobertas (SOARES, 2021), a família deve ser envolvida pela escola na construção ou reelaboração de seu projeto pedagógico e no desenvolvimento das diversas atividades, a fim de que possa compreender as metodologias inovadoras com quais a escola vem se propondo a trabalhar e, assim, quebrar algumas resistências que ainda persistem em relação à mudança e à adoção de práticas diferenciadas, como os projetos educativos e materiais mencionados, elaborados pelos docentes do EF I.

Passemos agora a examinar as inferências construídas em relação à Classe 3, a partir de sua categoria e subcategorias.

6.3.3 Representações docentes sobre práticas inovadoras e Metodologias Ativas

À categoria que abrange o conteúdo analisado na Classe 3, nominamos **“Representações docentes sobre práticas inovadoras e metodologias ativas”**, da qual os ST selecionados pelo IRaMuTeQ® refletem uma das bases da concepção desta pesquisa: o que os docentes do EF I da EAUFPA compreendem por metodologias ativas e se as desenvolvem em suas práticas, a partir de estratégias inovadoras de ensino e aprendizagem. Nesta classe, os cinco termos com maior valor de Qui-quadrado são: **‘metodologias ativas’** ($\chi^2=58,0$), **‘currículo’** ($\chi^2=32,57$), **‘busca’** ($\chi^2=28,41$), **‘tradicional’** ($\chi^2=28,03$) e **‘partir’** ($\chi^2=25,8$).

Há ainda outros termos destacados na Classe 3 que possuem relevância para a análise da categoria, como: ‘inovação’/‘inovador’, ‘educação’, ‘docente’, ‘Escola de Aplicação’, ‘romper’, ‘escola’, ‘interdisciplinar’, ‘dinâmico’, ‘método’, ‘codocência’, ‘mudança’, ‘ensino’, ‘pesquisa’, ‘formação’, ‘transformação’ e ‘crítica’. Podemos observar que todos os termos que apontamos (em ordem decrescente de valor de Qui-quadrado) possuem explícita relação com a categoria encontrada.

No Quadro 8, expomos a categoria referente à classe 3 e apontamos cinco subcategorias que emergiram das análises dos segmentos de texto apontados pelo programa, alguns destacados ao longo da descrição dos resultados.

Quadro 8 – Categoria e subcategorias identificadas pela autora na análise da Classe 3

CLASSE	CATEGORIA/ NÚCLEO DE SENTIDO	SUBCATEGORIAS
3	Representações docentes sobre práticas inovadoras e Metodologias Ativas	Abertura ao novo e rompimento com o currículo tradicional
		Codocência e interdisciplinaridade
		Busca de referenciais teóricos pelo docente
		Necessidade de formação continuada para o docente da EAUFPA

		Valorização de referenciais trazidos pelo discente
--	--	--

Fonte: A autora

Apresentamos, a seguir, alguns ST (com grifo das palavras pertencentes à Classe 3, segundo o *software*) extraídos dos discursos dos docentes entrevistados:

[...] Eu entendo por **metodologia ativa** isso, que são **modos**, são meios que a gente **busca**, modos de transformar, [...] no caso da gente que está na **Escola de Aplicação**, **escola** básica, não se contentar com o **currículo tradicional**, não se contentar com os **métodos** clássicos de produzir **determinada** coisa, e **sempre partir** para... para uma **busca**, que **busque romper** com **determinadas bases** [...] (D9)

[...] nós temos uma equipe **fantástica** de **docentes** que topam desafios e que **sempre** estão ali querendo **pensar** fora da caixa, então eu **acho** que a gente já conseguiu se **aproximar** bastante [...] numa **perspectiva** de **metodologias ativas** e de **inovações** [...] (D1)

[...] a **partir** do momento que você **busca** alternativas que **tentam** desconstruir essa lógica **colonial**, engessada, do **currículo** que se **pauta ainda** em **disciplinas** separadas uma da outra, que **ainda** valoriza muito mais a questão da prova [...] (D9)

[...] eu **acho** que são **princípios** que estão relacionados às **metodologias ativas**. Mas eu não vou dizer para você que eu **trabalho** com **metodologias ativas**, **justamente** porque eu precisaria **aprofundar** melhor esse **referencial teórico** [...] (D6)

[...], mas se em primeiro momento a gente fizer uma leitura a **partir** do que são **metodologias ativas**, eu **acredito** que a gente conseguiu se **aproximar** bastante do que é, [...] exatamente pelo contexto do protagonismo das crianças nas nossas **práticas**, nos nossos encontros, na elaboração do nosso material [...] (D1)

[...] precisa ainda eliminar muitas fraturas, ocasionadas por esse currículo de base colonial, branca, heteronormativa, patriarcal, [...] **pensar** em explodir esse **currículo**, **pensar** em explodir esse tipo de mentalidade, já nos coloca no **território** de **pensar metodologias ativas**, autônomas, libertárias. (D9)

Fino (2008) expõe que a mudança implica sempre um posicionamento crítico, implícito ou explícito, às práticas pedagógicas tradicionais, sendo que aprendizes e educadores são, intencionalmente, agentes de mudança, seja em espaços físicos ou virtuais de aprendizagem. Mas de que mudança estamos falando? Pischetola e Miranda (2021) falam da mudança na escola, por meio de seu resgate como instituição privilegiada da construção de aprendizagem, bem como pela inovação pedagógica requerida pela sociedade, mas que ainda sofre muitas resistências, como já expusemos anteriormente, por parte das famílias, dos discentes, da gestão e dos próprios docentes.

Para que possamos analisar e problematizar as falas dos docentes acerca de ações e/ou proposições inovadoras em suas práticas, tendo o PP da EAUFPA como documento de base, torna-se relevante, antes de tudo, buscarmos uma compreensão teórica-conceitual de inovação pedagógica, de modo a não cairmos na “armadilha” de pensar que tudo o que é novo é inovação.

Conforme destaca Fernandes (2015, p. 21), pode-se considerar inovação pedagógica como “o conjunto de intervenções intencionais, deliberadas e sistematizadas de acordo com princípios teórico-metodológicos que visam transformar uma prática pedagógica e buscam produzir uma melhora da ação educacional”. Deste modo, a inovação é uma das exigências prioritárias na educação, porém não significa somente mudança, renovação ou reforma; a inovação não é uma mudança qualquer, pois deve ter caráter intencional, “é uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando uma melhoria da ação educativa” (idem, p. 145). Também não é uma simples renovação, pois implica uma ruptura com a situação vigente, uma subversão da lógica tradicional, mesmo que seja de forma temporária e parcial.

A partir desse entendimento, e a fim de identificar a coerência entre o currículo prescrito e as práticas relatadas pelos docentes da EAUFPA, voltamo-nos para as bases filosóficas da escola, descritas desde 1986 em seu documento institucional: “Oportunizar ao educando condições de vir a ser crítico, dialógico, criativo, inovador, consciente de sua própria dignidade e de seu papel como homem histórico” (EAUFPA, p. 13), assim como para os eixos “Coletividade e Inovação” (idem, p. 51) que a escola define como princípios norteadores.

Apesar de os termos ‘inovador’ e ‘inovação’ serem considerados pelo IRaMuTeQ® com baixo peso lexical no texto do PP (ver p. 86), a ideia de que a EAUFPA se caracteriza como um espaço educativo onde se efetiva realmente um trabalho inovador, que visa romper com as estruturas engessadoras e limitantes do ensino tradicional, transparece em diversas falas docentes, e percebemos que isso funciona como fator motivador do desenvolvimento de práticas inovadoras em suas aulas, como podemos perceber nos trechos apresentados a seguir:

[...] o próprio existir da Escola de Aplicação já é de caráter inovador, por ser uma escola vinculada à Universidade, com todos os possíveis que ela tem, na elaboração de projetos, na execução de novas metodologias, e da sua própria organização, eu acredito que ela já tenha esse caráter mesmo, de ser [...] um espaço educativo diferente [...] a Escola de Aplicação, ela é esse caminho, ela é esse território a ser ocupado com as mais variadas experimentações educacionais que a gente pode desenvolver [...] (D1)

[...] de algum modo, atravessam a construção de abordagens inovadoras ou de metodologias ativas [...]. Isso aparece para os nossos debates, para as nossas reflexões, [...] de alguma forma, pela própria estrutura do qual a Escola de Aplicação está assentada [...] (D2)

[...] eu acredito que hoje, mais do que nunca, a gente precisa [...] primeiramente romper com essa estrutura curricular tradicional, tecnicista, que de uma forma ou de outra ainda predomina na educação básica [...] (D9)

[...] eu considero que seja inovador, a partir dessa ideia de que a inovação está no esforço pedagógico de apresentar para as nossas crianças múltiplas linguagens, múltiplas formas de se expressar, múltiplas práticas corporais e formas diferentes de experimentar isso, que é o nosso patrimônio corporal, [...] e então experimentar a existência humana para mim é a inovação. E como eu adoro uma experimentação, né? Como eu sou um ser brincante e gosto de brincar com a vida e convidar as crianças e todo mundo que participa comigo desse processo educativo, [...] de expandir as narrativas de mundo para as nossas crianças. (D7)

Arroyo (2013) destaca a importância da “consciência de mudança” no trabalho escolar, nos currículos de formação e de educação básica, bem como na cultura docente. Os professores entrevistados percebem a EAUFPA, seu lócus de trabalho, como um espaço pedagogicamente diferenciado, e incorporam o espírito inovador e experimental da escola, aliando à sua prática pedagógica a necessidade de sensibilização e diálogo junto aos educandos do EF I, no desenvolvimento de atividades. Freire (2014) fala da disponibilidade à realidade, a fim de se construir segurança no fazer pedagógico; essa disponibilidade e abertura ao mundo e aos outros que possibilita a relação dialógica, a qual se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história.

Ao descrever algumas de suas práticas, os docentes remeteram-se ao planejamento e realização das atividades em conjunto com seus pares, de novas formas de organização do trabalho pedagógico, a partir de relações de afeto e escuta para e com as crianças e buscando fugir do que está “colocado ali enquanto tradicional” (D1). Mencionaram, ainda, que mesmo nos “encontros educativos” (aulas remotas), procuravam também fazer inovações, na busca de um currículo ativo e dinâmico, na perspectiva de codocência e interdisciplinaridade, reconhecendo que o docente é um profissional que não pode trabalhar sozinho.

[...] a gente inquietou, mexeu ali com as estruturas da escola, e aí numa perspectiva de codocência, do fazer com as crianças, eu acredito que isso é de algum modo, de algum ponto de vista, inovador. (D1)

[...] no dia a dia a gente tenta fugir, por meio de nossas práticas, [...] a gente trabalha com projetos, a gente trabalha com o tema gerador, a gente trabalha com interdisciplinaridade, a gente trabalha com planejamento coletivo, a gente se organiza em ciclo, então tudo isso são práticas inovadoras, dentro da minha perspectiva. Eu acho que é romper um pouco com aquilo que era apregoadado, com aquilo que era instaurado, que era vivido aqui na escola... e que contempla esse novo tempo, esse novo recorte social, e práticas inovadoras pedagógicas. (D8)

Segundo Silva e Mattos (2019), a codocência (*co-teaching*) trata-se de um tema recente na literatura e caracteriza-se pela ação docente compartilhada, ou seja, dois ou mais professores, na mesma turma de alunos, responsabilizam-se pelo processo de ensino e aprendizagem. A codocência em “muito se sobrepõe aos trabalhos de colaboração docente” (idem, p. 5), podendo atualmente trazer outros sentidos agregados, por exemplo: o trabalho de grupos colaborativos de professores que planejam, discutem e refletem suas práticas em conjunto; a elaboração e execução cooperativa, por docentes, de projetos interdisciplinares de formação inicial ou continuada; aulas planejadas e ministradas em colaboração por docente e estagiário de graduação, ou docente e pesquisador da área de um assunto específico.

Observamos, no texto do PP, que a EAUFPA trabalha os Temas Transversais, “a fim de proporcionar a inserção de questões sociais à estrutura curricular” (EAUFPA, 2017, p. 29), o que implica na adoção de metodologias de ensino com base interdisciplinar, condizentes com a faixa etária e realidade do discente. No trecho a seguir, o documento apresenta uma visão da interdisciplinaridade fundamentada na Complexidade de Edgar Morin:

[...] a EAUFPA busca caminhos e eixos norteadores que fujam da excessiva disciplinarização e da fragmentação dos saberes, pautando-se assim, em demandas contemporâneas globais. Por essa razão, adotamos princípios reflexivos que possam fundamentar as bases dos processos educativos, com vistas à uma educação do futuro, a qual exige um esforço interdisciplinar que seja capaz de rejunta ciências e humanidades e romper com a oposição entre natureza e cultura (Edgar Morin, 2000). Ressaltamos que a Escola de Aplicação, enquanto unidade acadêmica especial da UFPA, deve primar pelo universal e também pela possibilidade de diferentes concepções, a fim de repensar os rumos que as instituições educacionais terão de assumir. (EAUFPA, 2017, p. 11)

Se hoje, “o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo da educação” (MORIN, 2009, p. 24), a inter/transdisciplinaridade pode ser entendida como peça-chave para o desenvolvimento do pensamento complexo nas práticas pedagógicas. Assim, a partir do trabalho interdisciplinar desenvolvido na EAUFPA, podemos observar a mobilização das diversas características do sujeito complexo na educação, como dinamicidade, dialogicidade, recursividade, eticidade, corporeidade, produção/recepção do conhecimento, flexibilidade, curiosidade epistêmica, aliada à criatividade, assunção da incerteza e do inacabamento e rigorosidade metodológica.

Essa aproximação entre o docente e seus pares, numa perspectiva de trabalho colaborativo e interdisciplinar, bem como as atividades com base em métodos ativos, no qual os discentes, num processo conjunto de construção do conhecimento, estabelecem trocas com os colegas por meio de diálogos, cooperação, e mesmo confrontos de pontos de vistas

divergentes, são necessárias para o processo de aprendizagem das crianças da “geração *Alpha*” (SOARES, 2021). As relações humanas são muito valorizadas no trabalho com MA, e há necessidade de se repensar a forma como os estudantes interagem, na perspectiva de um desenvolvimento integral (não só acadêmico), o que vai muito além de meramente se introduzir a tecnologia em sala de aula.

Desta forma, a categoria apresentada na Classe 3 vai ao encontro dos objetivos da pesquisa, ao nos revelar as representações docentes sobre práticas inovadoras e metodologias ativas, a partir da ideia do rompimento com o tradicional, e da instauração de novas pedagogias, com base na interdisciplinaridade e na codocência, mas também na busca incessante de novos conhecimentos, de outros referenciais teóricos. Um fato digno de atenção é que, nas concepções dos docentes entrevistados sobre o que são MA, muitos se colocaram como “aprendentes” em relação ao conceito, deixando transparecer certa insegurança para afirmar que as utilizam em suas práticas.

A seguir, apresentamos alguns trechos em que os docentes falam acerca dessas conceituações:

[...] as metodologias ativas, [...] eu estou começando a me aproximar um pouco do tema por curiosidade mesmo minha, porque quando eu fiz os estudos, quando eu fazia mestrado, eu estudava currículo numa perspectiva mais filosófica [...] o que eu consegui extrair, assim, de um entendimento que me contempla nas metodologias ativas é... são a sua aplicabilidade na sala de aula por conta dessa aproximação com as crianças, delas serem centro do processo de ensino e aprendizagem, tudo que a gente fizer colocar as crianças nesse protagonismo e as possibilidades de recursos outros [...] (D1)

[...] eu tenho uma compreensão que está relacionado com práticas que coloquem a aprendizagem, enquanto experiência relacional, que se dá ali no cotidiano prático relacional com os sujeitos. Metodologias ativas, no senso comum, porque eu não tenho leituras sobre isso, leituras teóricas sobre isso, aprofundadas pelo menos, me trazem um pouco dessa compreensão, [...] na verdade, acredito que toda metodologia ela é ativa, [...] porque se trata de intervenções, [...] se tratam de experiências pedagógicas, didáticas, docentes, que veem a relação de aprendizagem como experiência ativa e não experiência passiva entre os sujeitos dessa aprendizagem. (D2)

[...] já segue princípios, talvez, da metodologia ativa, quando eu busco essa autonomia, quando eu busco essa flexibilidade curricular, quando eu faço essas interconexões com as outras áreas, quando eu mostro além do que aquela possibilidade natural de uma ferramenta, mostro outras possibilidades, incremento com outros tipos de ferramentas que são fora do cotidiano deles, então eu penso que esses aspectos podem talvez me encaminhar para uma perspectiva de metodologia ativa. (D4)

[...] Acho que metodologias ativas são construções, são conjuntos de métodos, de pedagogias que tentam trazer, que buscam, tem a intencionalidade de trazer as crianças para um lugar ativo no processo de aprendizagem. (D7)

[...] inevitavelmente, uma coisa ou outra que fala a respeito da metodologia ativa a gente vivencia, mas não propriamente dito, a gente não se apropria e fala: “nós trabalhamos com metodologias ativas”, sabe? Mas coisas ou outras estão presentes no nosso dia a dia, porque é a forma que a gente acredita, [...] eu sei que teoricamente a metodologia ativa, ela trabalha com essas categorias [...], o aluno ativo, pesquisa, projetos, tem ali algumas coisas que são propriamente ditas da tecnologia, [...] mas sei muito pouco, assim, não tenho aprofundamento dentro da área. (D8)

[...] como modos de construção, caminhos, como busca... e ativo como algo que é dinâmico, que é passível de mudança, mas buscando sempre mudanças numa ótica de uma transgressão, de uma transformação. (D9)

Podemos perceber, nas falas apresentadas, que há certa aproximação dos docentes com a temática das MA, e que estes, apesar de possuírem noções conceituais, ainda não denotam com clareza se as atividades que vêm desenvolvendo com as crianças podem ser consideradas como MA.

Para Freire (2014), o educador deve buscar em sua prática a abertura ao outro (que podemos entender também como abertura ao novo) como objeto de reflexão crítica, na busca da razão ética, fundamento político, referência pedagógica. A experiência da abertura reflete o inacabamento do ser que se sabe inacabado, e “seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas” (idem, p. 133). Como afirma Mitre (2008), a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica exige de um sujeito ativo a curiosidade criativa, indagadora e sempre insatisfeita, que reconhece a realidade como mutável e cheia de possibilidades.

Assim, diante de um quadro de mudança paradigmática na educação, do entendimento do sujeito complexo e consciente de seu inacabamento, e do avanço das novas estratégias de ensinar e aprender que absorvem o uso de TDIC em prol da construção da aprendizagem ativa, observamos que há necessidade institucional da EAUFPA de promover formação continuada (estudos, discussões, minicursos, oficinas, debates etc.) aos seus docentes em relação às MA, como percebido em algumas falas:

[...] acho que é uma responsabilidade muito grande eu dizer que sim, apesar de ter tido várias experiências durante esse ano letivo, que pelas leituras que eu fiz, coadunam um pouco com o cenário das metodologias ativas, eu acho que eu ainda preciso me aprofundar mais. (D1)

[...] eu pensei assim, meu Deus, o que que é isso? Então, se me falta um pouco desse conhecimento sobre metodologias ativas para te falar agora, em algum lugar tem essa lacuna. Talvez seja na graduação, talvez, mas talvez também seja nessa formação continuada, então, no meu olhar falta essa formação continuada para que a gente conheça um pouquinho sobre metodologias ativas. (D5)

[...] nesse período [...] que eu estou na escola, eu não lembro de a gente ter participado de uma formação específica [...] com o tema metodologias ativas. Nós participamos de algumas formações sobre currículo, [...] a gente participou de algumas formações também de educação inclusiva, mas com o tema de metodologias ativas, não. (D6)

[...] Sinto uma ausência bem importante de formação continuada, e eu digo formação continuada, assim, partindo da gestão mesmo, de proporcionar esse tipo de... de processo de qualificação que todo educador deveria ter o direito [...] e eu acho que a Escola de Aplicação, [...] eu acredito, eu percebo, eu sinto, eu vejo que a gente não caminha para esse lugar, e aí... metodologia ativa não está dentro desse processo, [...] não vejo em outras áreas, principalmente no campo de metodologia ativa. (D7)

[...] Assim, a gente trabalha muito em coletivo, então tudo o que surge como seminários, proposta de palestras, surge do próprio grupo de professores, então a gente tem alguns eventos que a gente faz aqui na escola, alguns temas de formação continuada, mas nunca foi contemplada as metodologias ativas nessa gama de situações acadêmicas que a gente faz [...] a gente conversa muito sobre currículo, [...] sobre práticas inovadoras, mas nunca teve um tema, assim, ligado propriamente dito, a metodologias ativas, [...] todos devem trabalhar de alguma forma, mas não se anuncia [...] que são metodologias ativas, [...] (D8)

Ao considerarmos que o educador, como sujeito complexo, está sempre em formação – age, reflete e aprende com sua prática cotidiana – e precisa adaptar suas habilidades à complexidade da sala de aula, ele é responsável pela mudança de paradigma, mesmo que parcialmente (PISCHETOLA; MIRANDA, 2021). As características do contexto institucional em que se encontra inserido – as redes internas e externas à escola – possuem fundamental relevância no suporte de suas iniciativas e em seu papel de inovação. Segundo as autoras, as relações do docente com outros atores escolares são resultado da dinamicidade do contexto e, por sua vez, também o influenciam. Por isso a importância da sintonia entre docentes e gestores da escola, e destes com as necessidades de atualização dos diversos temas que envolvem o processo educativo que vem se construindo no paradigma da comunicação (TRINDADE; COSME, 2016).

Sendo a aprendizagem uma atividade situada num contexto sociocultural e institucional, entendemos que as formas de organização e gestão, bem como o ambiente organizacional e a cultura da escola são práticas sociais que interferem diretamente na aprendizagem dos estudantes, facilitando ou dificultando suas disposições para aprender. De acordo com Libâneo (2015), podemos compreender a gestão como uma atividade de coordenação do trabalho das pessoas, que integra os elementos da organização para atingir seus objetivos. Na escola, o tipo de gestão predominante poderá influenciar a organização dos espaços e dos tempos escolares, sendo ela a principal responsável pela instituição da cultura organizacional da escola, cujo conceito nos remete aos valores, crenças, modos de agir das

pessoas, sua subjetividade, que se constituem como elementos essenciais para compreender sua dinâmica interna (idem).

Ressaltamos a perspectiva do autor de que a melhor forma de gestão é aquela que busca criar, no espaço escolar, um sistema de práticas interativas e colaborativas para troca de ideias e experiências, destacando-se, nessa visão, o caráter transformador da atividade humana, ou seja, de como a atuação das pessoas pode modificar o ambiente organizacional. Assim, sendo os processos grupais elementos essenciais no desenvolvimento do trabalho da gestão, evidenciamos a necessidade de reflexões e ações colaborativas, conjuntas, dialógicas, visando equacionar os desafios do cotidiano junto ao corpo docente e discente, e de acordo com os princípios apontados nos documentos institucionais.

No texto do PP da EAUFPA, existe a preocupação em (re)pensar a educação continuada dos docentes que nela atuam, para dar conta dos novos desafios da educação, mencionando que esta se daria através da promoção de oficinas, fóruns, seminários e projetos, a fim de discutir constantemente os princípios educativos e as concepções do pensamento complexo adotadas pela escola, bem como a elaboração de estratégias que permitiriam a análise e revisão de práticas pedagógicas, a reflexão sobre as escolhas, o enfrentamento dos problemas e situações inesperadas do cotidiano em sala de aula, além de refletir sobre temas fundamentais para a educação contemporânea. A gestão da escola precisa estar alinhada ao que postula o PP e atenta aos desafios educacionais que estão postos, sendo um deles, as metodologias inovadoras.

Podemos afirmar que, no contexto educacional da escola, há intencionalidade no objetivo de se produzir mudanças, e mudanças significativas. O entendimento com consciência crítica do que se está desenvolvendo nas práticas pedagógicas é observado nos discursos dos entrevistados, porém ainda existe certa lacuna de conhecimento e aprofundamento epistemológico no que diz respeito às MA, e também às TDIC, a fim de potencializar o que já vem sendo realizado na EAUFPA, que, como já vimos, configura-se em uma escola de bases institucionais inovadoras.

Nas falas dos docentes, verificamos que não há ainda, por parte da gestão, um investimento em formação continuada dos docentes sobre MA, porém D1 mencionou um projeto de extensão na área da informática educativa que vem sendo desenvolvido na EAUFPA, voltado para a formação tecnológica do professor, coordenado por uma professora da própria escola, sendo pautado, na expressão da docente entrevistada, a partir de preceitos das metodologias ativas.

Observamos, ainda, conforme já mencionado na análise da Classe 1, que jogos diversos são utilizados como estratégia educativa no EF I, inclusive os que são construídos pelas próprias crianças, em sala ou com as famílias. Mas o que nos chamou atenção em algumas falas sobre a conceituação de MA, foi o uso equivocado do termo “gamificação” para a utilização desses jogos, como no trecho:

[...] Eu vim descobrir aí nessas aventuras que, por exemplo, a gamificação é uma ramificação das metodologias ativas, é um instrumento de uma metodologia ativa, e aí eu fui me aproximar da gamificação agora também por conta do ensino remoto, que a gente usava, nós usamos muitos jogos, jogos virtuais e sites para trabalhar com as crianças, [...] a criança tá ali brincando, participando jogando um processo de gamificação mas numa perspectiva intencional da aprendizagem e que tem um porquê [...] (D1)

Segundo Fardo (2013), a gamificação é uma estratégia metodológica que consiste na utilização de elementos dos jogos (*games*), como a mecânica, estratégias e pensamentos, fora do contexto dos jogos, a fim de motivar os educandos à ação, auxiliando na solução de problemas e promovendo aprendizagens. Assim, destacamos que o trabalho desenvolvido com jogos nas práticas descritas pelos docentes, não se caracteriza como gamificação, e sim como uma estratégia da Aprendizagem Baseada em Jogos (GBL), de acordo com nossas descrições de algumas MA no item 4.2 deste trabalho.

Sabemos que os jogos trazem em si uma grande diversidade de conceitos que estimulam a aprendizagem, permitindo a interação com o meio e a construção coletiva de conceitos e experiências, bem como a geração de conhecimento (SENA et al., 2016), o que remete ao sociointeracionismo vygotskiano. Deste modo, a aplicação de jogos ou da gamificação como ferramentas efetivas de ensino e aprendizagem faz parte da reformulação das escolas para atender as demandas atuais, e possui caráter criativo e inovador, trazendo dinamicidade e produzindo mudanças.

Podemos perceber que, ainda que os docentes sintam-se inseguros para afirmar que trabalham com MA, por falta de aprofundamento teórico sobre o tema, alguns demonstraram ter conhecimento de algumas dessas estratégias metodológicas, como nas falas:

[...] do ponto de vista das metodologias ativas, acho que um dos benefícios [...] é o próprio desenvolvimento da autonomia das crianças no processo [...] uma das dificuldades é que eu ainda não tenho propriedade de fato pra dizer: ‘Olha, eu faço um trabalho a partir de metodologias ativas’, acho que a gente tem que ter muito cuidado quando a gente defende uma abordagem metodológica, que a gente não domina na sua totalidade, mas do ponto de vista do desenvolvimento da autonomia das crianças, eu acho que de algum modo a gente conseguiu atingir [...] (D1)

[...] em termos de inovação tecnológica, de metodologias ativas, durante a pandemia a gente teve que trazer essa discussão de ensino híbrido, por exemplo, não é, porque estava muito em voga, então assim, existe um panorama antes da pandemia e um panorama depois. (D4)

[...] na época em que eu estava dando aula na UNAMA, a gente chegou a participar de algumas formações, [...] da gamificação, [...] da sala de aula invertida, [...] um pouco também do PBL, e aí eu entendo que essas metodologias ativas, elas têm especificamente a função de dar mais centralidade pro estudante, [...] para sua participação, para sua autonomia, então que o processo educativo, ele não seja centrado somente no professor, que as crianças, elas se sintam participantes desse processo. (D6)

[...] eu não utilizo os termos, por exemplo, sala de aula invertida, é uma metodologia ativa, [...] a PBL, a aprendizagem baseada em projetos... eu não utilizo [...] os métodos fechados da metodologia ativa, porque a metodologia ativa, ela tem caminhos pré-estabelecidos, pistas, possibilidades específicas, então eu não utilizo, [...] mas eu estou inserida dentro de uma pedagogia ativa, e essa pedagogia ativa, ela é participante, ela está focada [...] na escuta sensível daquela criança, ouvindo sempre o que vem dela, a partir dos seus eixos de interesse, e quando eu coloco essa criança como protagonista há um processo de ativação dessas relações, não é? Então, não, eu não uso as metodologias ativas na forma como elas foram construídas, mas se você for para dentro do meu convívio com as crianças, talvez você veja esses pincelados acontecerem [...] (D7)

O docente, ao adotar MA em sua prática pedagógica, aliada ou não às TDIC, precisa antes assimilá-las, no sentido de compreendê-las, para que, a partir da intencionalidade na escolha delas, possa acreditar em seu potencial pedagógico. Caso trabalhe, ou se ainda pretende trabalhar com MA, há necessidade de uma boa dose de disponibilidade intelectual e afetiva para que as propostas sejam viabilizadas, já que existem muitas condições do próprio docente, dos discentes, da gestão e do cotidiano escolar capazes de dificultar ou mesmo impedir esse intento (BERBEL, 2011).

Dentre as estratégias descritas e utilizadas pelos docentes do EF I da EAUFPA, podemos caracterizar duas como vinculadas às MA: a Aprendizagem Baseada em Jogos (GBL) e a Aprendizagem Baseada em Projetos (PJBL).

Já vimos, na análise da Classe 1 (item 6.3.1), que os docentes muitas vezes utilizam jogos nas atividades com as crianças, de forma física ou virtual. Segundo Sena et al. (2016), para que estes sejam ferramentas efetivas de ensino e aprendizagem, com todo seu potencial para estimular a formação do pensamento crítico e inovador do aluno, a educação deve se desvincular do pensamento padronizador e repetidor, fazendo-se necessária uma reformulação da escola, que precisa considerar as necessidades atuais, na valorização da inovação e do conhecimento.

Já na análise da Classe 2 (item 6.3.2), falamos sobre os diversos projetos educativos que são trabalhados no EF I, planejados e executados de forma interdisciplinar pelos docentes.

Para Bordenave e Pereira (1982, p. 233), “o método de projetos tem como principal objetivo lutar contra a artificialidade da escola e aproximá-la o mais possível da realidade da vida”. Na observação dos projetos descritos, podemos afirmar que o contexto histórico, social e cultural é vivenciado pelo educando no desenvolvimento das atividades a eles relacionadas.

Há, ainda, outras diversas estratégias de “ensinagem”, apresentadas por Valente, Almeida, Geraldini (2017), que se baseiam na participação ativa dos discentes, como a aula expositiva dialogada, a criação de portfólios, a elaboração de mapas conceituais etc., que se relacionam ou fazem parte de algumas MA. Estas estratégias podem ser utilizadas no EF I, bem como em outros níveis de ensino, com ou sem o uso das TDIC.

Em uma visão complexa, existem outras questões que devem ser consideradas na realização do trabalho educativo, e conseqüentemente, na utilização de métodos ativos de ensino e aprendizagem. Uma delas refere-se à consciência complexa, ecológica e sistêmica de mundo, que reconhece a interdependência fundamental entre todos os fenômenos, nos quais seres humanos não podem ser separados de seu meio ambiente (PISCHETOLA; MIRANDA, 2021), a. A perspectiva do pensamento “ecologizante” (MORIN, 2009, p. 24), desenvolvida a partir da aptidão para contextualizar, situa todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente, buscando as relações de reciprocidade todo/partes.

Deste modo, ao considerarmos sujeito e ambiente como indissociáveis no contexto do panorama atual de educação, observamos que crianças e jovens são “situados” social, cultural, corporal, política e, claro, naturalmente (PISCHETOLA; MIRANDA, 2021; MORIN, 2009). Vale ressaltar que, segundo Berbel (2011), as MA possuem como objetivo alcançar e motivar o educando, com base na problematização como estratégia de ensino/aprendizagem, pois diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história, sua cultura e sociedade, passando a ressignificar suas descobertas.

Para Valente, Almeida e Geraldini (2017), através de diversas situações de aprendizagem propostas pelo(s) professor(es), quase sempre de forma coletiva, as MA conduzem os educandos a pensar e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que são realizadas, desenvolvendo assim estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre suas práticas, por meio da interação com colegas, docentes e meio ambiente. A aprendizagem, assim, constitui-se em processo inerentemente relacional, recursivo e emergente (PISCHETOLA; MIRANDA, 2021), que ocorre em níveis, mediada pela comunicação e dentro do contexto da experiência do educando, em função de sua expectativa e engajamento, assim

como do vínculo pessoal, social e comunicacional (CARNEIRO, 2018) que estabelece com outros sujeitos educacionais e com o ambiente onde o processo ocorre.

Segundo Berbel (2011), à medida que os alunos se inserem no desenvolvimento das MA e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor, a curiosidade é despertada. “Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras” (idem, p. 28). Mitre (2008), destacando a pedagogia freiriana, salienta o respeito à bagagem cultural do estudante, e os saberes que este constrói nas práticas sociais como relevantes na construção do conhecimento na escola.

Podemos perceber que os referenciais trazidos pelos educandos são valorizados nas práticas descritas nos seguintes ST:

[...] eu vou te falar muito na perspectiva da aprendizagem significativa, que é a base do nosso trabalho, então quando eu tenho um aluno que ele consegue identificar aspectos que [...] ele já tem um conhecimento prévio, e ele consegue, com aquilo que está sendo apresentado para ele, [...] fazer uma conexão e ampliar aquele conhecimento dele, isso para mim já é o princípio da autonomia do aprendizado dele. (D4)

[...] mais do que nunca, esse discente [...] precisa ser escutado, [...] precisa se ver como protagonista do processo de educação, e eu acredito também [...] que nós docentes estamos precisando mais do que nunca de todos esses referenciais que os discentes trazem [...] (D9)

[...] Eu sempre trabalho nesse sentido de [...] ouvir mais, então eu sempre penso numa metodologia ativa ou metodologias ativas como esses modos que propõem, mas que também escutam, [...] que acolhem, que são dinâmicos, no sentido do acolhimento da diversidade, no acolhimento dos múltiplos discursos, [...] na dissolução dessas fronteiras [...] (D9)

Berbel (2011, p. 29) afirma que na educação, o que motiva a aprendizagem é “a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir de conhecimentos e experiências prévias dos indivíduos”. Podemos ainda encontrar em Freire (2014) a defesa da valorização, pelo docente e pela escola, das vivências e experiências informais dos educandos, advindas dos seus próprios espaços sociais – as ruas, as casas e vizinhanças, as praças, os pátios dos recreios etc.

A partir do conteúdo explorado na análise da terceira categoria, em relação às concepções e representações explicitadas pelos docentes acerca de práticas inovadoras e MA, partiremos agora para a análise da Classe 4, na busca do desvendamento de suas representações

sobre Autonomia, para que possamos, finalmente, ao interpretá-las, apontar as possíveis relações entre a utilização de MA e o desenvolvimento da autonomia do discente do EF I.

6.3.4 Representações docentes sobre Autonomia

Na Classe 4, intitulada “**Representações docentes sobre Autonomia**”, encontramos um conteúdo que se constitui na segunda peça-chave que leva às conclusões sobre a pesquisa: o que os docentes do EF I da EAUFPA compreendem por Autonomia e como percebem o desenvolvimento desta no discente, a partir de práticas inovadoras. As cinco palavras com maior valor de Qui-quadrado nesta classe são: ‘**processo**’ ($\chi^2=117,6$), ‘**autonomia**’ ($\chi^2=61,93$), ‘**aprendizagem**’ ($\chi^2=52,2$), ‘**aprender**’ ($\chi^2=50,91$) e ‘**mundo**’ ($\chi^2=42,88$). De imediato, podemos perceber que os valores de Qui-quadrado desta classe são os mais altos, em relação às outras três classes.

Podemos destacar outras palavras na Classe 4 que merecem atenção para a análise da categoria, como: ‘liberdade’/‘libertador’, ‘conhecimento’, ‘sujeito’, ‘ativo’, ‘protagonista’/‘protagonismo’, ‘relação’, ‘ensinar’, ‘metodologia’, ‘identidade’, ‘educativo’, ‘Paulo Freire’, ‘mediador’, ‘diálogo’, ‘autônomo’, ‘respeito’, ‘reflexão’, ‘educador’ e ‘transformar’.

A categoria que se refere à classe 4, bem como as duas subcategorias identificadas na análise dos diversos segmentos de texto selecionados pelo programa para esta classe encontram-se nomeados no Quadro 9.

Quadro 9 – Categoria e subcategorias identificadas pela autora na análise da Classe 4

CLASSE	CATEGORIA/ NÚCLEO DE SENTIDO	SUBCATEGORIAS
4	Representações docentes sobre Autonomia	O educando como sujeito ativo e autônomo no desenvolvimento do processo educativo
		O docente como mediador do processo

Fonte: A autora

A seguir, apontamos alguns ST (com grifo das palavras pertencentes à Classe 4, segundo o *software*), a partir das falas dos docentes entrevistados:

[...] currículo e **autonomia**, sem **processos** de **liberdade**, não têm como acontecer, então se eu não tenho um currículo livre, para ser revisitado, para **permitir** que essa criança esteja ali, desfrutando da sua **liberdade**, não tem **aprendizagem**, certo? (D7)

[...] **Autonomia** é central [...] para o **processo educativo** de **forma geral**, mas em especial quando se faz uso de abordagens inovadoras e **ativas**, acho que ela **acaba** carregando um compromisso pedagógico e ético, de **colocar** o **sujeito** como **protagonista** e **ativo** no seu **processo** de ensino-**aprendizagem** porque diz o que quer **aprender**, diz como quer **aprender**, diz como pode ser avaliado, o que **aprendeu**, de que **forma aprendeu** [...] (D2)

[...] Isso não quer dizer que os **adultos** não tenham responsabilidade, que eles não estejam **sustentando** a **aprendizagem**, que eles não estejam também como **elementos** importantes no **processo** de **aprender**... eles estão ali, e estão num lugar muito difícil, desafiador, que é não dizer o tempo todo como que você tem que **aprender**, como as coisas são. Para o **adulto**, [...] ainda mais o **adulto educador**, nossa, para o **adulto entender** que ele pode **aprender** com uma criança... [...] (D7)

Ao considerarmos o conceito de Autonomia (2021), já descrito no item 3.2, como a capacidade de autogovernar-se, de dirigir-se por suas próprias leis ou vontade própria, como a liberdade moral ou intelectual do indivíduo, verificamos que a escola, enquanto lócus de formação do indivíduo em desenvolvimento intelectual, moral e maturacional, necessita estabelecer diretrizes que proponham a formação do sujeito autônomo.

O texto do PP da EAUFPA, na descrição dos princípios norteadores identificados nos eixos “Coletividade” e “Inovação”, remete-nos à formação de indivíduos livres, conscientes, responsáveis e críticos, a partir de ações pedagógicas pautadas em **princípios éticos** – valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; **princípios políticos** – garantia dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; e **princípios estéticos** – valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Importa ressaltar que a autonomia permeia todos os princípios citados, e não só os éticos, na medida em que o ser crítico, responsável, cidadão, sensível e criativo, para desenvolver-se como tal, necessita primeiramente desenvolvê-la em si, nas relações com o outro e com o meio ambiente. Podemos observar, no conteúdo das falas expressadas, que os docentes, imbuídos de caráter inovador e criativo, buscam realizar práticas que vão ao encontro desses princípios, reconhecendo a necessidade de desenvolver a autonomia dos educandos, com a intencionalidade de promovê-la.

Langhi e Nardi (2016), ressaltam que autonomia pressupõe participação, liberdade de escolha, possibilidade de tomar decisões e assumir responsabilidades, bem como uma

cooperação crescente entre ideias e entre pessoas. Por isso, com base em Berbel (2011) e na LDB/96 (BRASIL, 2016), podemos afirmar que a escola, na incumbência primeira de atuar para promover o desenvolvimento humano, deve conduzir o educando à busca da conquista de níveis complexos de pensamento e de comprometimento em suas ações, através da aquisição de conhecimentos e habilidades e da formação de atitudes e valores.

Entendemos, então, que a autonomia surge e se desenvolve a partir da consciência crítica dos sujeitos complexos (docente e discente), através de suas interrelações no espaço escolar, permeadas pelos atributos descritos por Santos (2012): dinamicidade, dialogicidade, eticidade, corporeidade, produção/recepção do conhecimento, flexibilidade, curiosidade epistêmica, aliada à criatividade, assunção da incerteza e do inacabamento e rigorosidade metodológica, dos quais tratamos no item 1.1 deste trabalho.

Importa, assim, que a escola compreenda os educandos como seres integrais e complexos, considerando seus múltiplos aspectos sociais, comportamentais, emocionais, além dos cognitivos (SOARES, 2021). A integração do conhecedor em seu conhecimento deve ser princípio e necessidade permanentes para a educação, segundo Morin (2011). Desta forma, as condições bioantropológicas (aptidões do cérebro e da mente humana), socioculturais (diálogos e troca de ideias a partir de uma cultura aberta) e noológicas (teorias abertas), que permitem as interrogações fundamentais sobre o mundo, devem ser compreendidas no processo de educar, e isso também é função da escola de hoje.

Numa perspectiva complexa, ao pensar em métodos e atividades que promovam a autonomia do estudante, a escola, como um todo, deve se propor a conciliar atividades auto-observadoras e observadoras, autocríticas e críticas, processos de reflexão junto com os de objetivação, considerando-se que “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana” (MORIN, 2011, p. 49).

Deste modo, a escola que segue os princípios da complexidade (como a EAUFPA), objetivando a formação de indivíduos livres, conscientes, autônomos, responsáveis e críticos, precisa pensar em metodologias que vão ao encontro desse objetivo maior, contextualizando-as na valorização da tríade indivíduo/sociedade/espécie. O *Unitas multiplex* (MORIN, 2011) se traduz tanto na unidade de pensamento (SOARES, 2021), necessária na instituição escolar (todos tendo ciência de seus limites e liberdades, e cada um conhecendo seu papel e se reconhecendo enquanto agente participativo no processo educativo), como na diversidade de sujeitos (setores administrativo, operacional, pedagógico, discentes e familiares), alinhados quanto ao olhar da inovação pretendida.

Considerando tudo isso, a postura ativa de educadores e educandos precisa ser valorizada pela escola, permitindo-lhes a autonomia necessária. Nas falas de alguns docentes, podemos nos aproximar de uma perspectiva de educação inovadora (e desafiadora), a partir do entendimento, comprometimento, conhecimento teórico-epistemológico, e “desbravamento”, que abrem caminhos para o desenvolvimento da autonomia do educando desde os primeiros níveis da educação básica, em consonância com o PP da escola:

[...] o que nos cabe é promover essa autonomia das crianças, afinal de contas elas são o que tem de mais vital no processo de ensino e aprendizagem na escola, [...] inovar pedagogicamente também é dar autonomia pra essa criança pra que ela viva a escola, pra que ela experimente, enfim pra que ela possa, em sua plenitude ali, desenvolver suas habilidades e competências como é colocado no nosso documento, mas de uma maneira autônoma, participativa, propositiva [...] é sempre desafiador trazer isso pra gente enquanto docente [...] estar junto nesse processo dando autonomia, poder de escolha [...] de como ela quer aprender, então acredito que sem dúvida alguma esse processo de autonomia, de voz e de vez, acho que é imprescindível nas nossas práticas pedagógicas, é... numa perspectiva de metodologia ativa, numa perspectiva vygotskiana, numa perspectiva de Paulo Freire, [...] acho que é imprescindível. [...] (D1)

[...] reconhecer que o sujeito é autônomo, que ele não é um sujeito passivo, que ele se constrói junto com a gente na relação, que ele também traz experiências, que ele também produz conhecimento, e esse conhecimento ele se relaciona com o conhecimento científico, ele se relaciona com o conhecimento dos saberes populares, ele se correlaciona com os conhecimentos artísticos, culturais, enfim, que o sujeito é ativo, é protagonista, é autônomo, está diretamente relacionado com as práticas de ensino-aprendizagem em qualquer dinâmica, em qualquer relação, mas sobretudo com as metodologias ativas e com as inovações pedagógicas. (D2)

[...] para eles aprenderem, eles precisam estar interessados, curiosos, eu não posso matar isso, eu não tenho direito de matar isso numa criança, eu não tenho direito de chegar com tudo pronto e matando a curiosidade, o processo investigativo, a imaginação... tudo isso é parte do aprender vivo! Então não tenho direito de matar isso na criança! Então o que que eu faço? Eu estimulo! Quanto mais curiosa estiver a minha criança, mais ela está entregue a processos de aprendizagem [...] (D7)

[...] trabalhar com autonomia, dar autonomia, entender que cada criança está no seu processo, entender que cada criança tem o seu tempo, entender que a gente não vai conseguir sair de um ponto e chegar no outro ponto comum é algo muito libertador para eles [...] (D8)

Segundo Moran e Bacich (2018), ensinar e aprender podem ser fascinantes quando se convertem em processos constantes e crescentes de pesquisa, de questionamento, de experimentação, de reflexão, de criação e de compartilhamento, em áreas de conhecimento mais amplas e em níveis cada vez mais profundos.

Assim, a sala de aula pode ser um espaço privilegiado de desenvolvimento de autonomia docente e discente, em todos os níveis, onde ambos aprendem a partir de situações

concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, através da busca de soluções com os recursos que têm em mãos, que podem ser materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas, o que a escola puder oferecer. Como já vimos na seção 3, a educação problematizadora contrapõe-se à educação bancária (FREIRE, 1979), de cunho tradicional/instrucional, pois suas bases se assentam na resolução de problemas extraídos da realidade do próprio educando, valorizando suas reflexões e construções, dentro do contexto do paradigma da comunicação (TRINDADE; COSME, 2016).

Assim, a observação dos fenômenos pelas crianças, extraídos do ambiente que as rodeia, sua exploração sensorial e intelectual desses fenômenos, na busca de respostas, faz parte da pedagogia problematizadora, que pode ser percebida na fala de D7, sobre a aula na qual as crianças observaram a osga na natureza (ver análise da Classe 1, p. 96):

[...] “A casa dela [da osga] deve ser lá na natureza, porque ela deve se alimentar de folha”, aí um falou assim: “Não, ela come inseto. Ah, então vamos atrás de um inseto para ela!” Olha quanta aprendizagem! Olha que processo de autonomia rico, mais rico do que qualquer coisa que eu pudesse levar para eles... então, quando a criança é autônoma, é ativa no processo, ela aprende de uma maneira muito potente, muitas vezes de uma maneira muito mais do que eu, no alto da minha ensinagem, da minha profecia de professor, poderia trazer para elas, porque elas vão aprendendo com elas mesmas. (D7)

Segundo Neira (2018), é a partir da tematização ou problematização na abordagem dos assuntos, realizada por docentes e discentes no desenvolvimento da aula, na busca de entender fenômenos ainda desconhecidos, que emergem os questionamentos e interesses que vão ao encontro dos objetivos propostos. O autor afirma que, para a obtenção de resultados satisfatórios quanto aos objetivos educacionais estabelecidos, ou seja, para se desenvolver uma ação pedagógica na qual os educandos possam ter uma visão da unidade e da totalidade do tema, faz-se necessária a estruturação de uma nova visão sobre aprendizagem, no interior do currículo. A concepção de aprendizagem baseada no princípio aditivo, no qual, tradicionalmente, é trabalhada nas aulas a postulada “sequência linear” do simples para o complexo, já não cabe em nossos dias; o estudante deve ser, desde o primeiro momento, colocado “diante de uma tarefa complexa, global e completa, em semelhança ao que acontece nas atividades autênticas da vida social” (idem, p. 99).

Precisamos, porém, deixar claro que é ilusão pensar que a transformação paradigmática na qual a escola se encontra está atrelada somente ao advento das tecnologias, especialmente as TDIC, em nossa sociedade (PISCHETOLA; MIRANDA, 2021). A mera inserção de tecnologias digitais na escola e a adoção de metodologias inovadoras e ativas no

currículo sem profundo conhecimento de seu potencial pedagógico por todos os atores educacionais (inclusive a família) não possibilita uma transformação verdadeira na realidade escolar e, conseqüentemente, educacional.

A mudança da pedagogia instrutiva para a construtivista no século XX, bem como a adoção de MA e TDIC nas escolas do século XXI não traduzem uma simples inversão de papéis entre docente e discente. Pischetola e Miranda (2021) alertam para a perigosa possibilidade de “*simplificar a complexidade do processo educacional*” (p. 95, grifo das autoras), como efeito do discurso da centralidade do aluno e de seu protagonismo. Há que se ter cuidado com a tendência simplificadora e redutora, na qual a escola desenvolve “pretensas inovações” na prática didática, que introduzem uma estratégia de “modelo único” (seja ela PBL, aula invertida, gamificação ou outra MA), aliada a tecnologias digitais, mas não modificam a realidade da estrutura dualista da sala de aula, com base no pensamento polarizado da ação pedagógica tradicional.

Para Morin (2005b), tanto na ciência como na educação, a emergência de um outro paradigma relaciona-se à valorização de um pensamento complexo. A simples presença das TDIC nas escolas, bem como o trabalho com MA, se desenvolvido em uma perspectiva unilateral, na qual a importância do papel do professor é reduzida, não conduz a escola à mudança de paradigma. Segundo Pischetola e Miranda (2021, p. 90), “a verdadeira mudança do ensino e aprendizagem reside, primeiramente, na consciência dos fundamentos epistemológicos implícitos ao trabalho em educação”.

Berbel (2011) baseia-se no pensamento de Guimarães (2003), ao destacar a autodeterminação como uma necessidade humana inata, relacionada à motivação intrínseca, ou seja, os indivíduos “são naturalmente propensos a realizar uma atividade por acreditarem que o fazem por vontade própria, porque assim o desejam e não por serem obrigados por força de demandas externas” (BERBEL, 2011, p. 26). Freire (2011, p. 58) destaca que o educador deve respeitar “a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia”, enfim, ter claramente em sua práxis, como imperativo ético, o respeito à autonomia e à dignidade de cada um, porém sem deixar de cumprir seu dever de propor limites à liberdade do educando.

Nas falas abaixo, transparece-nos o reconhecimento, pelos docentes entrevistados, do grande desafio do educador como principal intermediador no processo de desenvolvimento da autonomia do discente (BERBEL, 2011), e da importância de estar trilhando junto com ele os caminhos do conhecimento:

[...] a autonomia da criança, acho que é um pressuposto no nosso trabalho docente, [...] independente do nível que a gente está atuando, seja educação infantil, anos iniciais, ou até mesmo quem está aí nos outros níveis, acho que o principal desafio de trabalhar a autonomia das crianças é trabalhar com elas o que é ser autônomo, no sentido [...] do ser, estar, pensar e agir, [...] e de conseguir entender a sua construção de conhecimento nesse processo [...] é um trabalho educativo, mas também é um trabalho social, empático, de formação daquele sujeito [...] então acho que é um desafio muito grande. (D1)

[...] eu sempre busquei colocar o educando como protagonista, [...] não o centro do processo do ensino-aprendizagem, mas como um sujeito ativo, [...] que tem experiências, que tem vivências, que tem conhecimentos, sempre busquei entender a prática educativa como uma relação em que os sujeitos, eu como sujeito mediador do processo, mas o educando também como um sujeito ativo, em que existe [...] uma relação de atrito e colisão entre experiências que eu levo para sala de aula, enquanto mediador do processo, mas que os sujeitos, os educandos, também trazem experiências, de ver o mundo, de se relacionar com o mundo, de estar no mundo [...] (D2)

[...] Eu me colocar como observadora e deixar que os processos dela [da criança] vão emergindo... isso me coloca como uma educadora menos ativa no processo? Não, eu estou ativa, só que o que tá ativado ali é a minha observação, é o meu estado pleno de atenção. [...] eu estou usando o método de observação, uma hermenêutica, uma interpretação do olhar... é uma outra coisa, que não é, de repente, uma metodologia ativa. Mas ali os processos de autonomia acontecem muito, de uma forma muito interessante... (D7)

[...] Então se eu me coloco como um professor que professa o tempo inteiro, me coloco no centro dos processos, e essa criança não toca a vida com as mãos e com o corpo inteiro, não tem autonomia. (D7)

Podemos observar nas falas que há um reconhecimento da importância do papel do discente como sujeito ativo, cheio de potenciais para autonomia (que precisam ser estimulados pelo docente), mas também de que ele não é o centro do processo, porque compreendem que no processo não existe um único centro, que a aprendizagem ocorre na liberdade e no encontro, nas relações. Assim como, nos conhecimentos científicos da física, a mecânica quântica e ondulatória reformou conceitos consolidados, propondo novos questionamentos e abstrações e possibilitando o entendimento novo de que a natureza essencial da matéria não se encontra nos objetos, mas nas interconexões entre eles (PISCHETOLA; MIRANDA, 2021), também acontece nas ciências humanas, e por conseguinte, na educação.

A partir da perspectiva sistêmica, complexa, mútua, flexível, o processo educativo considera todos os elementos envolvidos, em suas interações, ou seja, é marcado pela influência recíproca, ultrapassando o individualismo (docente ou discente). É importante salientar que D2, apesar de apontar o educando como “protagonista”, não o coloca no centro do processo.

Fica claro, ainda, que para D7 a autonomia desenvolve-se na liberdade, ambas caminham juntas. Podemos inferir que a liberdade é intrínseca aos processos de autonomia, e

isso vale para o educando, para o educador e para a escola. Uma escola efetivamente democrática e autônoma, que se fundamenta em princípios libertadores e processos educativos inovadores, possibilitará ao educador liberdade para desenvolver sua prática pedagógica com autonomia e criatividade. Por conseguinte, o educador desta escola, em sua autonomia intelectual e profissional, consciente da intencionalidade de sua prática, e motivado pelos princípios libertadores e inovadores da escola, também permitirá que o educando desenvolva sua autonomia, a partir da liberdade para sentir, pensar, falar e agir no ambiente escolar. Assim, o processo do aprendizado e a construção do conhecimento são recursivos e recíprocos; todos ganham.

É importante ressaltar que a liberdade do educando precisa de limites (FREIRE, 2011), de “bordas” não impostas, mas indicadas e sustentadas pelo educador, em seu exercício de autoridade, conforme nos fala D7:

[...] Então, se eu coloco aquela criança ali, 24 horas, recebendo, emparedada, recebendo, recebendo, e recebendo... tem uma hora que vai explodir o copinho, vai transbordar esse copinho, sem que ela consiga entender nada, sem que ela consiga aprender o que ela precisa... [...] a aprendizagem, ela acontece na autonomia, mas eu só posso usar autonomia se eu tenho bordas, [...] para que essa criança se sinta segura [...] Então, a autonomia ela tem a ver com essa borda, eu estou ali sustentando aquele processo de aprendizagem, eu sei para qual caminho eu quero que essa criança vá desbravando, eu preciso sustentar isso, mas sem liberdade isso não acontece, sem a liberdade dele experimentar. (D7)

Percebemos, então, que a proposta pedagógica que possui como base, não somente o desenvolvimento de competências técnicas e cognitivas, mas também (e sobretudo) a ética, a liberdade e a autonomia necessárias ao desenvolvimento do pensamento crítico, responsável e sensível para as questões da vida e da sociedade, capacitando o indivíduo para a resolução de problemas em contextos de incertezas e complexidades, encontra-se em consonância com os pressupostos das MA, e pode ocorrer desde os anos iniciais da educação básica. Podemos observar esse aspecto, sobre a relação entre MA e autonomia do educando, na fala de D7:

[...] porque se eu me relaciono com o outro, com liberdade, com troca, com essa liberdade de ser quem eu sou, de poder colocar no mundo aquilo que eu manifesto, eu estou desenvolvendo processos autônomos, então eu entendo que a metodologia ativa, quando ela se propõe a trazer esse aprendente, vamos chamar assim, esse aprendente para o centro do processo e não numa centralidade engessada, [...] ela tem benefícios para o processo de aprendizagem, porque eu estou olhando para o meu eixo de interesse, eu estou olhando para o que me mobiliza, eu estou sendo protagonista, eu estou construindo o conhecimento, eu não estou ali como receptáculo, eu não estou ali como alguém inativo, passivo, apenas recebendo algo, como recipiente, como bem nos traz Paulo Freire. (D7)

Segundo Berbel (2011), no desenvolvimento do processo de aprender, as MA se baseiam em experiências reais ou simuladas, buscando condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos. Considerando-se que os educandos da atualidade possuem acesso a um número muito grande de informações vindas de todos os meios, tornamos a afirmar, segundo Ferreira (2016), que é fundamental buscar conhecer esses meios, entendê-los, na busca do conhecimento desse educando.

Para Freire (2011), faz-se necessária a discussão sobre a realidade concreta dos alunos, estabelecendo-se uma “intimidade” entre os saberes curriculares que precisam aprender e a experiência social que eles trazem enquanto indivíduos. A apropriação cultural, digital e até mesmo midiática, pelo educador pode auxiliá-lo no desvendamento de questões como, por exemplo: de que maneira os diversos conhecimentos sobre a cultura podem ser trabalhados com os estudantes de forma a proporcionar-lhes condições para uma reflexão crítica sobre o mundo? (NEIRA, 2018)

Em tudo isso a escola pode pensar ao propor modelos pedagógicos que conduzam à aprendizagem de modo coletivo, participativo e desafiador, que provoquem o senso crítico e criativo, tanto para os estudantes como para os próprios educadores (FERREIRA, 2016), visando o desenvolvimento do ser autônomo.

O trabalho coletivo desenvolvido pelos docentes entrevistados, individualmente ou em codocência com seus pares, acompanha o processo de um mundo cada vez mais globalizado, no qual os processos construtivos de ação-reflexão-ação, que despertem a curiosidade dos estudantes diante dos fatos e fenômenos, e os estimulem a desenvolver sentimentos de engajamento e de pertencimento (BERBEL, 2011), devem ser desenvolvidos nas atividades escolares.

Para concluir a análise desta categoria, destacamos que os docentes entrevistados apresentam, em suas falas, termos como “diálogos cooperativos entre as crianças”, “espírito de solidariedade”, “autonomia de ser e estar na escola”, “produzindo as suas autonomias e as suas identidades”, denotando intencionalidade em seu fazer pedagógico que, por meio de interações (VYGOTSKY, 1998), atividades de cooperação (DEWEY, 1950) e relação dialógica (FREIRE, 2011), procuram levar o discente ao desenvolvimento de sua autonomia intelectual, moral e afetiva, como sujeito complexo na educação (SANTOS, 2012).

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES

Diante das transformações ocorridas na sociedade contemporânea em diversas áreas do conhecimento humano, voltamo-nos, no presente trabalho de pesquisa, à transição paradigmática que vem se dando no campo educacional e curricular, a partir de possibilidades múltiplas de novos significados de ensinar e aprender. Resultantes de verdadeiras rupturas com as concepções tradicionais/instrucionais enraizadas na cultura escolar desde o século XIX, essas possibilidades relacionam-se às inovações pedagógicas e metodológicas que vêm ganhando força nas instituições escolares nas últimas décadas, em velocidade acelerada.

De acordo com a fundamentação teórica estudada, as instituições vêm adotando, nos vários níveis de ensino, estratégias metodológicas de caráter inovador, conhecidas como Metodologias Ativas (que podem incluir ou não o uso das TDIC), cujas concepções epistemológicas apontam para um maior desenvolvimento da autonomia do discente, a partir da sua utilização.

Assim, este trabalho de dissertação teve como objetivo central investigar, com base em representações docentes, qual a relação entre a utilização de Metodologias Ativas (MA) e o desenvolvimento da autonomia do discente do EF I. Para isso, escolhemos uma instituição pública federal de educação básica da Amazônia, a Escola de Aplicação da UFPA, sobre a qual voltamos nosso olhar, a partir da análise de seu Projeto Pedagógico, e das falas de docentes do EF I que nela atuam, sobre as práticas pedagógicas realizadas.

Para a concretização da pesquisa, outros objetivos, mais específicos, foram estabelecidos: 1) conhecer as Metodologias Ativas, identificando seu diferencial pedagógico no processo de ensino e aprendizagem, com base em revisão bibliográfica sobre o tema; 2) analisar o Projeto Pedagógico da escola em busca de características que identifiquem um processo educativo inovador; 3) verificar se há docentes do EF I da referida escola que desenvolvem práticas pedagógicas inovadoras e/ou metodologias ativas e quem são estes(as) docentes; 4) descrever as abordagens metodológicas utilizadas pelos docentes do EF I, identificando as metodologias ativas de ensino e aprendizagem; 5) analisar as representações de docentes do EF I sobre o desenvolvimento da autonomia no discente e sua relação com a utilização de metodologias ativas.

À luz da teoria da Complexidade, de Edgar Morin, e da pedagogia problematizadora, de Paulo Freire, tecemos nossas buscas no recorte da realidade educacional ao qual nos propusemos investigar, reconhecendo-a complexa, e por isso, multifacetada e multidimensional. Deste modo, nas etapas investigativas que percorremos, procuramos focar

nas questões voltadas ao desenvolvimento da autonomia do **discente**, enquanto ser ativo na construção do conhecimento, à visão do **docente** sobre o discente e também sobre sua práxis, a partir de suas concepções e de sua própria autonomia, dentro de um processo educativo amplo, que abarca também a relevância e o papel da **gestão escolar** nas práticas inovadoras que a escola busca desenvolver. Nessa perspectiva, alcançamos os objetivos propostos e tecemos aqui algumas considerações sobre os resultados a que chegamos.

Na nossa primeira etapa investigativa – análise do PP da EAUFPA, encontramos, no currículo prescrito, pistas e direcionamentos sobre a utilização de metodologias inovadoras adotadas pela Escola. Na segunda etapa, dirigida à análise das falas docentes acerca das práticas pedagógicas realizadas no EF I, e suas representações sobre Metodologias Ativas e Autonomia, foi possível estabelecer comparações e conexões entre o currículo em ação, através das descrições dos docentes sobre o que vem sendo desenvolvido no ambiente escolar, e o currículo prescrito no documento oficial da escola.

Devemos atentar para um fator de grande relevância para este estudo, que se traduz no fato de que a instituição de educação básica utilizada como lócus da pesquisa é a Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, e possui mestres e doutores em maioria no seu quadro docente. Desta forma, possui caráter diferenciado junto à grande porcentagem de escolas públicas (estaduais e/ou municipais), o que veio a influenciar significativamente os resultados obtidos.

Observamos que a inovação, na EAUFPA, é um dos princípios que orientam seus objetivos, suas finalidades, sua missão e sua concepção pedagógica, conforme denota seu PP. Com vistas à formação do indivíduo que atuará na sociedade de forma crítica, responsável e consciente, a escola define e organiza suas atividades, projetos e práticas educativas com base em metodologias diversificadas, que conduzam o educando à aprendizagem significativa.

As inovações pedagógicas propostas pelos docentes, individual ou coletivamente, subsidiadas pelo PP e incentivadas pela gestão escolar, não são “descompromissadas” (SANTOS, 2021), pois são carregadas de intencionalidade, de acordo com os objetivos educacionais definidos e com a preocupação de romper com estruturas tradicionais engessadas que, muitas vezes, ainda permanecem na nossa cultura escolar.

As respostas dos docentes entrevistados sinalizam percepções que indicam esse caráter inovador, participativo e experimental das práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola, a quebra com as pedagogias tradicionais, a prática e o incentivo ao diálogo, à solidariedade, à aprendizagem individual e coletiva de forma desafiadora, diferenciada,

acolhedora, bem como a intencionalidade no desenvolvimento da autonomia dos educandos por meio das ações pedagógicas realizadas.

Algumas das práticas inovadoras relatadas pelos docentes do EF I, longe de se atrelarem somente ao viés tecnológico, dizem respeito a: 1) participação ativa do educando nas atividades, com direito a vez e voz; 2) desenvolvimento de práticas que envolvem discussões e reflexões sobre emoções, tanto dos educandos quanto do educador; 3) criação de cadernos autorais interdisciplinares pelos docentes; 4) desenvolvimento de projetos educativos de cunho interdisciplinar, na perspectiva de codocência; 5) utilização de jogos e brincadeiras como estratégias metodológicas; 6) processo de alfabetização e letramento, a partir da leitura de mundo; 7) observação ativa da natureza, na interação com o meio ambiente; 8) ressignificação do espaço-tempo escolar; 9) valorização de referenciais trazidos pelo discente; 10) valorização da cultura local e regional.

A percepção, pelos docentes entrevistados, do educando como ser ativo no processo, que é capaz de construir seu conhecimento, a partir do desenvolvimento de suas próprias capacidades e das múltiplas possibilidades oferecidas pelo educador (e pela escola como um todo), permeia as atividades relatadas, em uma perspectiva da sala de aula como ambiente de práticas democráticas. Isso significa que, desde as séries iniciais, as crianças são escutadas em suas necessidades e anseios, suas opiniões importam e podem auxiliar no direcionamento da aula, e até mesmo nos planejamentos de aulas posteriores. Como no relato de uma docente, muitas atividades são pensadas não só para o aluno, mas com ele, valorizando os referenciais que ele traz da sua história de vida, do seu cotidiano fora da escola.

Desta forma, percebemos uma visão do educando como ser multidimensional, onde são considerados seus aspectos físicos, biológicos, sociais, culturais, intelectuais e emocionais, como parte de um todo que precisa se desenvolver de forma integral. Podemos observar que a comunicação sobrevém como fonte de construção de saberes, a partir das diversas interrelações do educando com seus pares, com os docentes e com o ambiente, muitas vezes ricas em significados que subsidiam o conhecimento escolar.

Com base em nossas análises, podemos inferir ainda que as relações educador-educando são de proximidade, e se baseiam na reciprocidade, dialogicidade e afetividade, condições necessárias e mesmo essenciais para o trabalho educativo. Percebemos, pelas falas dos docentes, que o acolhimento das crianças, no ambiente escolar do EF I, se dá no dia a dia, no cotidiano, nas conversas, nas brincadeiras, na discussão sobre valores e até mesmo sobre emoções, tanto dos educandos quanto do educador. Isso faz diferença no caminho a percorrer em direção ao aprendizado significativo, pois gera estímulo, confiança e motivação na criança.

A observação ativa dos processos naturais, da vida existente no meio ambiente (plantas e animais), presente nas práticas narradas, leva a uma interação dinâmica dos discentes com o meio que os cerca, conduzindo-os a questionamentos diversos que não são prontamente respondidos pelo educador, ao contrário, as respostas surgem deles mesmos na própria observação do objeto de estudo. A escola passa a fazer sentido quando a busca pelo saber se dá em meio ao prazer das descobertas e da abertura ao novo.

Percebemos que a escola valoriza a cultura local e regional, por meio de atividades como o desenvolvimento de projetos educativos, bem como são cultivados, através de práticas dialógicas, interativas e participativas, valores como amizade, tolerância, empatia, criatividade, respeito à diversidade, solidariedade, que contribuem para a formação do cidadão crítico, responsável e comprometido com o bem-estar da comunidade e com a sustentabilidade do planeta. Nestas práticas, podemos incluir a alfabetização e o letramento, numa visão freiriana, de leitura de mundo, na qual o educando vivencia experiências lúdicas, através de jogos e brincadeiras, e utiliza diversos materiais. A heterogeneidade da sala de aula não é vista como dificuldade, mas como desafio a ser superado no desenvolvimento das atividades, na medida em que o tempo escolar é ressignificado, pois cada educando é respeitado em seu ritmo de aprendizagem.

Outro fator que caracteriza a ressignificação do espaço-tempo escolar como fator de inovação é visão do intervalo das aulas como momento de construção pedagógica, na ação intencional proposta pelos docentes que, após muitas discussões com a gestão escolar, culminou com o aumento do tempo do recreio para trinta minutos.

A elaboração de cadernos autorais pelos docentes do EF I, de forma colaborativa e interdisciplinar, e sua utilização no período de aulas remotas, foi mencionada diversas vezes pelos docentes entrevistados. Daí podemos destacar a práxis consciente e contextualizada, através da iniciativa pedagógica do educador que se assume enquanto sujeito cognoscente, cuja autonomia é valorizada e respeitada.

Ainda em relação à interdisciplinaridade presente nas práticas abordadas, percebemos que, mesmo que a EAUFPA apresente um modelo curricular ainda disciplinar, a troca teórica e a integração entre as disciplinas, a partir dos trabalhos realizados em conjunto pelos docentes, seja no desenvolvimento de projetos educativos ou nas atividades planejadas e realizadas em codocência, contribuem para que o discente possa compreender a realidade em seus múltiplos aspectos. A religação de saberes (MORIN, 2009) faz parte do processo de mudança paradigmática que vivenciamos, e para isso, os processos educativos devem se tornar cada vez mais interdisciplinares, e até mesmo transdisciplinares.

Observamos que muitas práticas realizadas no chão da escola são delineadas e conduzidas a partir de decisões, métodos e ações que ficam a cargo dos professores, sem uma participação efetiva da gestão. Desta forma, identificamos a EAUFPA como instituição que busca a inovação, porém se faz imprescindível a articulação entre docentes e gestores para a concretização de ações inovadoras, a fim de propiciar mudanças gradativas na cultura escolar.

Dentre as inovações apresentadas, presentes nas práticas descritas pelos docentes, destacamos duas que nos remetem às conceituações sobre Metodologias Ativas: a utilização de jogos como estratégias de ensino e aprendizagem, e o desenvolvimento de projetos educativos interdisciplinares. A primeira relaciona-se à Aprendizagem Baseada em Jogos (GBL), e a segunda, à Aprendizagem Baseada em Projetos (PJBL).

Podemos então afirmar que os docentes da EAUFPA, enquanto sujeitos conscientes de sua prática pedagógica, e como intermediadores da construção do conhecimento pelo educando, utilizam as MA no desenvolvimento das atividades. Há que se ressaltar, no entanto, que ficou perceptível que os docentes, alguns pela falta de conhecimento, outros pela falta de aprofundamento teórico-epistemológico, desconhecem que já trabalham com MA.

Quando questionados sobre o conceito de MA, um docente afirmou desconhecer a temática (D5); outro demonstrou possuir somente algumas noções sobre o assunto (D3); outros, certa propriedade, a ponto de citar e descrever algumas MA, enfatizando, principalmente: o protagonismo do educando, na perspectiva deste como centro do processo educativo (D1 e D6); a aprendizagem como uma experiência sempre ativa (D2 e D7); as possibilidades de autonomia, flexibilidade, criatividade e dinamização do processo (D4 e D8); os modos de construção ou caminhos que buscam mudanças na ótica da transgressão (D9).

Na literatura sobre o tema, encontramos diversas possibilidades de se trabalhar com MA na educação básica, que poderiam ir ao encontro do trabalho inovador que vem sendo desenvolvido no EF I da EAUFPA. Ficou evidenciada a necessidade de apropriação teórico-prática por parte sujeitos que nela atuam, que pode se dar por meio de formação continuada (já mencionada no PP) – palestras, oficinas, minicursos, videoaulas com especialistas da área etc. É igualmente necessário que haja intencionalidade da escola, a partir de reflexões sobre seus objetivos, para que essa apropriação possa ocorrer, não de forma verticalizada (de cima para baixo), mas sim horizontal, na qual gestores, docentes e mesmo as famílias dos educandos poderiam discutir, refletir e aprender juntos, o que enriqueceria o processo de reelaboração do Projeto Pedagógico atual, já em andamento, de acordo com os entrevistados.

A autonomia configura-se como elemento central nas falas da maioria dos docentes entrevistados, em colocações que destacam, por meio de suas práticas, a busca pela formação

do indivíduo autônomo, dotado de capacidade crítica e criativa diante de problemas e situações. Ao analisarmos suas representações sobre autonomia, podemos estabelecer as seguintes considerações: é um pressuposto do trabalho docente (D1); é estabelecida no processo de troca de conhecimento entre os sujeitos (D2); é liberdade de organização (D3); é apropriação de habilidades e construção de conhecimento contextualizado pelo discente, a partir de interconexões que ele consegue estabelecer (D4); é conseguir fazer uma coisa sozinha (a criança), com mediação do adulto (D5); é o educando entender seu papel na própria formação (D6); é desafiadora, por ser processo de liberdade da criança, no seu tempo, com bordas estabelecidas pelo educador (D7 e D8); é liberdade para fazer escolhas (D9).

É perceptível que, ao tratar da autonomia do discente, acabamos por nos remeter à autonomia do próprio docente. Deste modo, podemos atentar para a importância da autonomia como processo e finalidade educativa, na perspectiva mais ampla do desenvolvimento de todo ser humano.

Por fim, reconhecemos, através desta pesquisa, que as MA se constituem em diferenciais pedagógicos para a promoção da autonomia discente no processo de ensino e aprendizagem, por meio, principalmente, da atuação colaborativa entre pares, das vivências e experimentações na busca de soluções em situações-problema, do desenvolvimento de estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre as práticas (de docentes e discentes), do estímulo aos processos construtivos de ação-reflexão-ação, que despertam a curiosidade dos educandos diante de fatos e fenômenos, e dos sentimentos de engajamento neles despertados.

Além das possibilidades de trabalho com MA, diversos aspectos como: o papel do professor enquanto mediador do processo educativo, a organização dos espaços e gestão dos tempos escolares, o uso integrado de TDIC, o processo de construção e avaliação interdisciplinar, dentre outros, são temas relevantes que podem ser evidenciados na implementação de um novo documento oficial que norteará a prática educativa da EAUFPA. Devemos considerar, entretanto, que estes aspectos são partes de um todo e não podem ser vistos de forma isolada; há uma interdependência entre eles, como partes de um todo sistêmico, que se articulam e se interrelacionam a fim de refletir sobre as mudanças paradigmáticas do mundo da educação.

Assim, devem ser propiciadas condições para que os caminhos inovadores continuem sendo desbravados, para que as aventuras continuem sendo possíveis, para que os princípios e objetivos da escola sejam renovados em busca de novos horizontes e possibilidades, com base nas incertezas do conhecimento e na consciência do inacabamento.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis (Orgs.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios/ Edgar Morin**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ARAÚJO, Viviane Patricia C. O conceito de currículo oculto e a formação docente. **Revista de estudos aplicados em educação**, v. 3, n. 6, 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 5. ed. 2013.

ASSIS, Camilla Rubim de; SANTOS, Marcio Antonio Raiol. O impacto das políticas curriculares na formação docente e a quebra da autonomia do (a) educador (a): uma análise crítica à luz da perspectiva freireana. **Revista Teias**, v. 23, n. 71, p. 199-212, 2022.

AUSUBEL, David; HANESIAN, Helen; NOVAK, Joseph. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericano, 1980.

AUTONOMIA. In: **Michaelis**: Moderno dicionário da língua portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/autonomia/>. Acesso em: 23 out. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATESON, Gregory et al. **Vers une écologie de l'esprit**. Paris: Seuil, 1977.

BEHRENS, Marilda. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BERBEL, Neusi Aparecida N. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 16, n. 3, p. 09-19, 1995.

BERBEL, Neusi Aparecida N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 139-154, 1998.

BERBEL, Neusi Aparecida N. A metodologia da problematização e os ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. In: BERBEL, N. A. N. (Org.). **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: Eduel, 1999. p. 1-28.

BERBEL, Neusi Aparecida N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora, 1994.

BOLLELA, Valdes Roberto et al. Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 47, n. 3, p. 293-300, 2014.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

BRASIL. **Constituição Política do Imperio do Brazil**, de 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. **Lei Geral do Ensino**, de 15 de outubro de 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12. ed. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 20 mai. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 24 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 22 nov. 2020

BRUNER, Jerome. **Uma nova teoria da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch, 1976.

BRUSS, Neal; MACEDO, Donald P. Toward a pedagogy of the question: Conversations with Paulo Freire. **Journal of Education**, v. 167, n. 2, p. 7-21, 1985.

BURCH, Sally. Sociedade da informação/ sociedade do conhecimento. In: AMBROSI, Alain et al (Orgs.). **Desafios de Palavras: Enfoques Multiculturais sobre as Sociedades da Informação**. Paris: C & F Éditions, 2005.

CANÁRIO, Rui. **Educação de Adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa – Formação, 1999.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1998.

CARNEIRO, Virgínia Bastos. **Metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem: a autonomia discente**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.

CHARLOT, Bernard. **O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição**. Revista da FAEEBA, Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17- 31, jul./dez. 2008.

CURY, Carlos Roberto J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CURY, Carlos Roberto J.; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DEWEY, Jonh. **Vida e educação**. São Paulo: Nacional, 1950.

DOYLE, Walter. Classroom organization and management. **Handbook of research on teaching**, v. 3, n. 1, p. 392-431, 1986.

DUARTE, José B. Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Revista Lusófona de Educação**, v. 11, n. 11, 2008.

ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA. **Projeto Pedagógico da Escola de Aplicação**. Aprovado na Resolução n. 4.905, de 21 de março de 2017.

FARDO, Marcelo Luís. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Renote**, v. 11, n. 1, 2013.

FERNANDES, Rebeca Chiacchio Azevedo. **Inovações pedagógicas no ensino de ciências dos anos iniciais: um estudo a partir de pesquisas acadêmicas brasileiras (1972-2012)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

FERREIRA, Antônio Eustáquio. Metodologias ativas de ensino e aprendizagem: uma experiência com docentes da educação básica. **Revista on-line de Extensão e Cultura Realização**, Dourados, v. 3, n. 6, p. 12-22, 2016.

FINO, C. N. Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In: Alice Mendonça & Antônio V. Bento (Org.). **Educação em Tempo de Mudança**. Funchal: Grafimadeira, 2008, p. 277-287.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 24. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2021.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais transformadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODINHO, Jones. **Abordagens metodológicas que favorecem a construção da autonomia intelectual do estudante: o trabalho com simulação das Nações Unidas na escola**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

GONÇALVES, Rafael Marques; GALVÃO, José Ivo Peres. A trajetória normativa do currículo na educação básica no Brasil. **Revista Cocar**, v. 16, n. 34, 2022.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. **Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

KLANT, Luciana Maria; SANTOS, Vanderley Severino. O uso do software IRAMUTEQ na análise de conteúdo-estudo comparativo entre os trabalhos de conclusão de curso do ProFEPT e os referenciais do programa. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, p. e8210413786, 2021.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LANGHI, Rodolfo; NARDI, Roberto. Interpretando reflexões de futuros professores de física sobre sua prática profissional durante a formação inicial: a busca pela construção da autonomia docente. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 3, p. 403-424, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos. **Secretaria Municipal de Educação de Cascavel-PR**, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? *In*: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda et al. (Orgs.). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, v. 1, p. 15-29, 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONDES, Maria Inês; MORAES, Caroline da Luz. Currículo e autonomia docente: discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 451-463, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARTINS, Angela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 207-232, mar. 2002.

MATOS, Manuel Santos. **Teorias e práticas da formação**: contributo para a reabilitação do trabalho pedagógico. Porto: Edições ASA, 1999.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete método lancasteriano. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/metodo-lancasteriano/>. Acesso em: 31 out. 2021.

MITRE, Sandra Minardi. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, 13 (Sup 2), p. 2133-2144, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2013.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES Ofelia Elisa Torres (Orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Vol. II. Coleção Mídias Contemporâneas. PROEX-UEPG, 2015a.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; Trevisani, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, p. 27-45, 2015b.

MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A configuração atual dos estudos curriculares: a crise da teoria crítica. *In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 95-115, 2010.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. **O Método 6: ética**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2017.

NEIRA, Marcos Garcia. Retomando o debate em torno das influências das teorias crítica e pós-crítica no currículo. **Educación y Humanismo**, v. 20, n. 34, p. 96-115, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; JÚNIOR, Wilson Alviano; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS-Revista Científica**, n. 41, p. 31-44, 2016.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, p. 155-169, 2006.

PARADIGMA. *In: MICHAELIS: Moderno dicionário da língua portuguesa*. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/paradigma>. Acesso em: 06 mar. 2023.

PEÇANHA, Valéria Lopes; SOUZA, Luiz Eduardo Espindola de. O espaço-tempo escolar como elemento curricular. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 173-176, jan./abr. 2018.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

PISCHETOLA, Magda; MIRANDA, Lyana Thédiga. **A sala de aula como ecossistema: tecnologias, complexidade e novos olhares para a educação**. Petrópolis: Vozes. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2021.

RAMOS, Hugo Souza Garcia; RODRIGUES, Alexsandro; COELHO, Geide Rosa. As concepções de currículo e as tecnologias: os usos em debate. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 1, p. 1-11, 2023.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O que significa o currículo?** In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). Saberes e Incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-37.

SALVIATI, Maria Elisabeth. **Manual do aplicativo Iramuteq**. Planaltina, 2017. 93 p. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>. Acesso em: 18 fev. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008

SANTOS, Carlos Afonso Ferreira. **Inovação pedagógica e o currículo de educação física: percepções de docentes da Escola de Aplicação da UFPA**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

SANTOS, Irene S. F.; PRESTES, Reulcinéia I.; VALE, Antônio M. Brasil, 1930-1961: Escola Nova, LDB e Disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTEDBR Online**, n. 22, p. 131-149, jun., Campinas, 2006.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos. **Transdisciplinaridade e Educação: Fundamentos de Complexidade e a Docência/Discência**. Belém: Açai, 2012.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos. **Ludicidade: Estudos Transdisciplinares**. Belém: Açai, 2013.

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

SENA, Samara de et al. Aprendizagem baseada em jogos digitais: a contribuição dos jogos epistêmicos na geração de novos conhecimentos. **Renote**, v. 14, n. 1, 2016.

SILVA, Maria Aparecida da. **História do currículo e currículo como construção histórico-cultural**. In: Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação; 2006; Uberlândia. p. 4819-4828.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SILVA, Glauco; MATTOS, Cristiano. Análise da atividade de codocência na prática de ensino na formação inicial de professores de física. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade**, v. 1, n. 2, p. 1-21, 2019.

SOARES, Cristine. **Metodologias ativas: uma nova experiência de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2021.

SOUSA, Ana Paula de; JOSÉ FILHO, Mário. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 44, n. 7, p. 1-8, 2008.

SOUSA, Yuri Sá Oliveira et al. O uso do software Iramuteq na análise de dados de entrevistas. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 15, n. 2, p. 1-19, 2020.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, v. 31, n. 61, p. 21-44, 2017.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THIESEN, Juares da Silva. Currículo e Gestão Escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos standards educacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 192-202, 2014.

TRINDADE, Rui; COSME, Ariana. Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspectivadas a partir do ato de ensinar. **Revista Diálogo Educacional**, v. 16, n. 50, p. 1031-1051, 2016.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.

VESCHI, Benjamin. **Etimologia de educação e educar**. 2019. Disponível em: <https://etimologia.com.br/educacao/> . Acesso em: 17 abr. 2023.

VIEIRA, Ricardo. A escola como espaço/tempo de negociação de identidades e diferenças. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

APÊNDICES

Apêndice A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Federal do Pará
Núcleo de Educação Básica- NEB
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica - PPEB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DO DISCENTE DO ENSINO FUNDAMENTAL I E A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: representações docentes

Para a elaboração da dissertação do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará/ UFPA, realizaremos um estudo que tem por objetivo: investigar quais as representações docentes sobre a relação entre a utilização de metodologias ativas e o desenvolvimento da autonomia no discente do Ensino Fundamental I (EF I). A equipe de pesquisa é formada pela pedagoga mestrande Camilla Souza Ferreira Rubim de Assis e orientador, o Educador Doutor Marcio Antonio Raiol dos Santos.

A sua colaboração é de grande importância na etapa da coleta de dados, que será realizada por meio de entrevista (de forma presencial ou online), contendo questões abertas relacionadas ao tema da pesquisa.

Os benefícios esperados com os resultados da pesquisa possibilitarão discussões e um olhar diferenciado de gestores e educadores acerca da qualidade da educação que está sendo desenvolvida em nossas escolas públicas, especialmente no que tange ao aprofundamento do estudo e discussões sobre o campo educacional, currículo, representações docentes, práticas pedagógicas ativas e inovadoras, desenvolvimento da autonomia do estudante do EF I e sua relação com a utilização de metodologias ativas, o que poderá impactar em futuras reflexões e ações por parte de outras instituições de educação básica, além da própria Escola de Aplicação da UFPA.

Nesta pesquisa não será realizado procedimento que lhe traga qualquer desconforto ou risco à sua vida, contudo existe risco de seu nome vir a ser conhecido; para evitá-lo, deixamos claro que em nenhum momento será revelado seu nome ou dados pessoais, pois as entrevistas serão identificadas com um código alfanumérico. Nos comprometemos também a não coagir nem constranger, deixando-o livre para responder as perguntas em seu tempo, espaço e de acordo com seus conhecimentos. Você terá liberdade para aceitar ou não participar desta pesquisa, ou mesmo para se retirar do estudo a qualquer momento, sem prejuízo à continuidade do tratamento nesta instituição.

Na divulgação dos resultados do estudo serão apresentados os dados de forma conjunta. Os resultados poderão ser apresentados em eventos científicos ou outro meio de comunicação e publicados em revistas científicas.

Não haverá despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo, assim como não haverá compensação financeira relacionada à sua participação. Esta pesquisa será realizada com recursos próprios, não sendo financiada por nenhuma instituição. O material da pesquisa será guardado por cinco anos, sendo utilizado exclusivamente neste estudo, e, após este prazo, será incinerado sem que se deixe fornecer informações sobre o participante.

Em qualquer momento do estudo você terá acesso aos pesquisadores para esclarecimento de dúvidas ou conhecimento dos resultados parciais, procurando pela pesquisadora Camilla Souza Ferreira Rubim de Assis, fone (91) 99370-0222, ou pelo orientador Prof. Dr. Marcio Antonio Raiol dos Santos, fone (91) 98114-0686, ou o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) - Tel/Fax. 3201-7735; e-mail: cepccs@ufpa.br.

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Camilla S. F. Rubim de Assis

Eu, _____, n° de identidade ou CPF _____, após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito, portanto, estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária, isenta de despesas e que posso retirar este consentimento a qualquer momento – antes ou durante a realização do projeto – sem penalidades nem prejuízo à continuidade do tratamento nesta instituição. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância em participar deste estudo de forma voluntária, assinando este documento em todas as páginas junto com a pesquisadora. Estou ciente que uma cópia ficará comigo e a outra com a pesquisadora.

Voluntário(a) Belém, ____/____/2022

Camilla S. F. Rubim de Assis (pesquisadora responsável) Belém, ____/____/2022

Obs: Este Termo está descrito em duas laudas que serão rubricadas pelo pesquisador e participante.

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) - Complexo de Sala de Aula/ICS - Sala 13 - Campus Universitário do Guamá; Rua Augusto Corrêa, N° 1; CEP: 66075-110 - Belém- Pará; Tel/Fax. 3201-7735; e-mail: cepccs@ufpa.br.

**Apêndice B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
(DOCENTES DO EF I)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA – NEB
PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA - PPEB**

Roteiro de Entrevista semiestruturada (Docentes do EF-1)

- 1 – Você acredita que as suas aulas possuem características inovadoras? Caso sim, justifique.
- 2 – Qual sua compreensão acerca de Metodologias Ativas (MA)?
- 3 - Você percebe investimento da Escola de Aplicação na capacitação/atualização docente em MA?
- 4 – Você utiliza MA nas suas práticas pedagógicas? Se sim, qual(is)?
- 5 – Caso você utilize alguma MA, você percebe benefícios e/ou dificuldades no processo de ensino e aprendizagem a partir do desenvolvimento dessa(s) metodologia(s)?
- 6 – O que você compreende por Autonomia, em relação ao processo de aprendizagem do discente?
- 7 – Você considera que o desenvolvimento da autonomia do discente é importante no processo ensino e aprendizagem? Justifique.
- 8 – Ao desenvolver suas práticas, você consegue estabelecer relação entre o desenvolvimento da autonomia do discente e a utilização de MA? Caso sim, de que forma isso acontece?
- 9 – Caso já tenha sido realizada, descreva uma atividade pedagógica desenvolvida por você com o uso de MA em que você pôde perceber a relação desta com o desenvolvimento da autonomia no discente.