

**Formação-Ação de Docentes em Escolas Criativas e seus reflexos em atividades de  
leitura, produção e interpretação textual**  
**Teacher's Formation-Action in Creative Schools and its reflexes in reading activities,  
textual production, and interpretation**  
**Formación-Acción de Profesores en Escuelas Creativas y sus efectos en actividades de  
lectura, producción e interpretación textual**

Recebido: 12/08/2020 | Revisado: 25/08/2020 | Aceito: 03/09/2020 | Publicado: 05/09/2020

**Marlene Zwierewicz**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5840-1136>

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Brasil

E-mail: [marlenezwie@yahoo.com.br](mailto:marlenezwie@yahoo.com.br)

**Helena Castilho Zielinski**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8718-4468>

Escola Municipal de Educação Básica Gleidis Rodrigues, Brasil

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Brasil

E-mail: [lenacastilho@yahoo.com.br](mailto:lenacastilho@yahoo.com.br)

**Maria José de Pinho**

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2411-6580>

E-mail: [mjpgon@mail.uft.edu.br](mailto:mjpgon@mail.uft.edu.br)

**Vera Lúcia Simão**

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6169-0242>

E-mail: [vsimao2@gmail.com](mailto:vsimao2@gmail.com)

**Resumo**

Este texto sistematiza parte de uma pesquisa vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), cujo objetivo foi analisar as contribuições do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas para a ressignificação das práticas pedagógicas de docentes da Escola Municipal de Educação Básica Gleidis Rodrigues, de Timbó Grande (Santa Catarina), por meio da percepção dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre os reflexos nas atividades de

leitura, produção e interpretação textual. Metodologicamente, o estudo se caracterizou por uma pesquisa-ação, ancorada na abordagem qualitativa. A coleta de dados deu-se por meio de uma entrevista aplicada a 12 estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados evidenciam a influência da proposta na construção de possibilidades transdisciplinares, identificadas nos relatos sobre a mobilização de saberes não previstos no currículo do Ensino Fundamental, na ampliação de conhecimentos sobre a realidade local e na vinculação das aulas de campo a práticas de leitura, de interpretação e de produção textual.

**Palavras-chave:** Formação docente; Prática pedagógica; Transdisciplinaridade.

### **Abstract**

This text systematizes one part of a research bound to the Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica [Program of Professional Master in Basic Education] (PPGEB) from Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), whose purpose was to analyse the contributions of the Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas [Program of Formation-Action in Creative Schools] towards a new meaning of the teachers pedagogical practices of the Escola Municipal de Educação Básica Gleidis Rodrigues [Gleidis Rodrigues Basic Education City School], in Timbó Grande (Santa Catarina), by means of the students' perceptions of the first years of the Ensino Fundamental [Elementary School] about the reflexes upon the reading activities, textual production and interpretation. Methodologically, the study is featured by a research-action, anchored by a qualitative approach. The data collection was done by means of an interview applied to 12 students of the first years of the Ensino Fundamental [Elementary School]. The results highlighted the influence of the proposal in building the transdisciplinary possibilities, identified on the records about the mobilization of knowledge which was not covered within the Ensino Fundamental [Elementary School] syllabus, within the amplification of knowledge on the local reality and in the binding of field lessons with the the reading practices, textual production and interpretation.

**Keywords:** Teaching formation; Pedagogical practice; Transdisciplinarity.

### **Resumen**

Este texto sistematiza parte de una investigación asociada al Programa de Maestría Profesional en Educación Básica (PPGEB) de la Universidad Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), cuyo objetivo fue analizar los aportes del Programa de Formación-Acción en Escuelas Creativas para la resignificación de las prácticas pedagógicas de profesores de la

Escola Municipal de Ensino Básico Gleidis Rodrigues, em Timbó Grande (Santa Catarina), por meio de a percepção de los estudantes de los años iniciales de la Enseñanza Primaria acerca de los efectos en las actividades de lectura, producción e interpretación textual. Metodológicamente, el estudio se caracterizó por una investigación-acción, anclada en el enfoque comunicativo. La recolecta de los datos se realizó por medio de una entrevista aplicada a 12 estudiantes de los años iniciales de la Enseñanza Primaria. Los resultados evidencian la influencia de la propuesta en la construcción de posibilidades transdisciplinarias, identificadas en los informes sobre la movilización de saberes no previstos en el currículo de la Enseñanza Primaria, en la ampliación de conocimientos sobre la realidad local y en la conexión de las clases de campo a prácticas de lectura, interpretación y producción textual.

**Palabras clave:** Formación docente; Práctica pedagógica; Transdisciplinariedad.

## 1. Introdução

Ao analisar as demandas sociais, econômicas, ambientais e culturais que afetam tanto o âmbito global quanto local percebe-se a relevância de a educação tangenciar práticas pedagógicas valorizadoras da vida no e do planeta. Contudo, o contexto escolar brasileiro ainda carrega fortes influências de paradigmas educacionais centrados na transmissão de conteúdos fragmentados e dissociados da realidade.

Ao dispensar a articulação entre diferentes áreas de conhecimento e dessas com a realidade, o modo positivista de trabalhar nas escolas negligencia aquilo que Morin (2007) define como conhecimento pertinente, ou melhor, o conhecimento produzido pela racionalidade aberta, que contextualiza e concebe a multidimensionalidade humana, social e da natureza (Sá, 2019). Para Morin (2007, p. 35) esse “conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital”.

Contudo, como “soluções existem, proposições inéditas surgem nos quatro cantos do planeta, com frequência em pequena escala, mas sempre com o objetivo de iniciar um verdadeiro movimento de transformação da sociedade” (Morin, 2015, p. 5), este artigo faz, então, referência ao que se pode constituir em uma dessas alternativas. Trata-se do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas desenvolvido em municípios catarinenses desde o ano de 2009 e, nesse caso, especificamente na Rede Municipal de Ensino de Timbó Grande.

Apresentam-se, a seguir, as raízes teóricas, a origem, a intencionalidade e a estrutura do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas. Também, apresenta-se parte dos

resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar as contribuições desse programa para a ressignificação das práticas pedagógicas, especialmente nas formas de trabalhar a leitura, a interpretação e a produção textual no Ensino Fundamental.

Teoricamente, a pesquisa teve como aporte contribuições de autores que pesquisam a formação docente e a transdisciplinaridade, além de demandas educacionais atuais e possibilidades práticas, entre elas: Almeida (2018), Alvarenga, Sommerman e Alvarez (2005), Gatti, Barreto e André (2011), Morin (2007, 2015), Morin e Delgado (2016), Nicolescu (2014), Nóvoa (2002, 2017), Peixoto e Pinho (2019, Sá (2019), Santos (2005, 2009), Zielinski (2019), Zwierewicz (2017) e Zwierewicz e Torre (2009).

A elaboração deste texto pode ser interpretada como uma tentativa de resposta, por parte das autoras, para o seguinte questionamento de Nóvoa (2017, p. 1109): como construir programas de formação docente capazes de recuperar “uma ligação às escolas e aos professores enfraquecida nas últimas décadas, sem nunca deixar de valorizar a dimensão universitária, intelectual e investigativa?”

Nesse sentido, destaca-se que parte substancial dos documentos os quais regulamentam a educação brasileira (Brasil, 2005, 2013, 2017) indica a necessidade de formação integral para os estudantes, portanto isso, igualmente, demanda iniciativas para a formação integral dos docentes. Essa formação integral, considerando as demandas sociais, econômicas, ambientais e culturais a que se refere, seria aquela capaz de romper com o estímulo ao pensamento mutilado (Morin, 1998), ou seja, um pensamento que “reduz o humano ao biológico, reduz o biológico ao físico-químico, reduz o complexo ao simples, unifica o diverso” (Alvarenga, Sommerman & Alvarez, 2005, p. 14).

Compreende-se, por isso, que é tempo de travessia não apenas nos modos de ensinar dos docentes, mas também em seus modos de aprender sobre a sua formação e a dos estudantes. Peixoto e Pinho (2019, p. 38) acentuam essa necessidade ao dizer que “Os desafios do nosso tempo nos colocam diante de novos modos de ser e estar nas escolas, nas famílias e nas instituições”.

Gatti, Barreto & André (2011) discutem sobre essa travessia e defendem a necessidade de reflexão sobre os referenciais de formação continuada que vêm sendo implantados, especialmente quando desenvolvidos de maneira descontextualizada da escola, priorizando, ainda, uma formação transmissiva e centrada em palestras, seminários, oficinas e cursos rápidos. Essa preocupação converge com as reflexões de Moraes (2012) a respeito da necessidade de se pensar na problemática educacional integralmente, evitando tanto a

utilização de discursos românticos quanto a valorização de iniciativas formativas fragmentadas.

Entre possíveis alternativas, Nóvoa (2002, p. 27) indica a importância do investimento em práticas de reflexão e de transposição deliberativa, transformando a formação em “um espaço de discussão onde as práticas e as opiniões singulares adquirem visibilidade e sejam submetidas à opinião dos outros”.

Como âncora para essa travessia, propõe-se o Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas, que fortalece intervenções com base nos conceitos de transdisciplinaridade e ecoformação na formação docente. O Programa foi elaborado a partir de reflexões sobre as Escolas Criativas (Torre, 2009) e impulsionado no contexto brasileiro com o lançamento da obra ‘Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação’ (Zwierewicz & Torre, 2009).

Neste texto, priorizam-se aspectos significantes relacionados ao conceito de transdisciplinaridade, pois esse conceito se acentua na parte a ser apresentada referente aos resultados da pesquisa de Zielinski (2019). Entretanto, destaca-se que o acesso a essa pesquisa na íntegra possibilita que se observem, de modo semelhante, as implicações da perspectiva ecoformadora no desenvolvimento do programa.

A princípio, a transdisciplinaridade foi mencionada por Piaget na década de 1960 quando o autor afirmou haver uma etapa transdisciplinar após a etapa das relações interdisciplinares. Essa etapa seria responsável pelas interações no interior de um sistema sem fronteiras estáveis entre as disciplinas (Botelho, 2007). Contudo, Botelho lembra que a discussão sobre a transdisciplinaridade somente se ampliou a partir do I Congresso Mundial sobre a Transdisciplinaridade, realizado em Portugal no ano de 1994.

Para Nicolescu (2014), a transdisciplinaridade tem relação como o que está entre quaisquer disciplinas, através e além delas. Ela, igualmente, pode ser definida como a busca do sentido da vida por meio de relações entre os diversos saberes (Santos, 2009). Por isso, concebe-se como uma postura, um espírito integrador diante do saber, uma vocação articuladora para a compreensão da realidade sem abandonar o respeito pelas áreas do conhecimento e seu devido rigor (Nicolescu, 2005).

O trabalho transdisciplinar “implica a necessidade da adoção do pensar dialógico, porque a unificação transdisciplinar pressupõe operar na interação e na tensão”. Não se trata, portanto, “de homogeneizar o diferente, mas assumir a diferença e fazer essa diferença dialogar” (Ciurana, 2003, p. 57). Por isso, Santos (2005, p. 2-3) sugere que sua inserção no

contexto escolar aponta para a “superação da mentalidade fragmentária, incentivando conexões e criando uma visão contextualizada do conhecimento, da vida e do mundo”.

## **2. Metodologia**

Para atender ao objetivo proposto, este texto constituiu-se com base em uma pesquisa-ação, ancorada na abordagem qualitativa. Enquanto a pesquisa-ação requisita uma ação por parte dos envolvidos no problema emergente (Thiollent, 2000), a abordagem qualitativa é fundamental para a compreensão de particularidades, possibilitando a exteriorização do que é subjetivo, sem a necessidade de assegurar resultados homogêneos (Minayo, 2010).

Apesar de o objetivo da pesquisa de Zielinski (2019) envolver, também, a percepção de docentes e a delimitação de indicadores de práticas transdisciplinares de leitura, produção e interpretação textual observados no desenvolvimento da formação, neste texto, priorizam-se dois resultados: a proposta formativa e a percepção dos estudantes sobre os impactos da formação nas atividades de leitura, produção e interpretação textual.

Para a coleta de dados junto aos estudantes, elaborou-se um roteiro de entrevista. O roteiro foi validado e possibilitou recolher a percepção dos estudantes sobre: i) o domínio prévio dos conhecimentos trabalhados no projeto; ii) a ampliação de conhecimentos sobre a realidade de Timbó Grande a partir do PCE e do estímulo a mudanças no contexto; iii) diferenças entre as aulas anteriores ao PCE e as realizadas durante o projeto; iv) as aulas de campo e a ênfase na leitura, na interpretação e na produção textual.

## **3. Resultados**

Considerando o propósito deste texto, contextualiza-se, inicialmente, o Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas. Na sequência, sistematiza-se a percepção dos estudantes sobre a influência do programa na prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, destacando mudanças nas formas de estimular a leitura, a interpretação e a produção textual a partir do momento em que os docentes passaram a participar da proposta formativa e aplicar na escola o que discutiam e planejavam nos encontros formativos.

### ***O Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas***

O Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas tem entre seus objetivos: estimular o desenvolvimento de práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras; ampliar o protagonismo de docentes e estudantes; ampliar a criação de cenários de aprendizagem e de materiais didáticos alternativos; favorecer o envolvimento de situações-problema e o desenvolvimento de ações que estimulem o bem-estar individual, social e ambiental (Zwierewicz, 2017).

Depois de uma experiência-piloto, desenvolveu-se a experiência oficialmente registrada com o título de Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas, que se realizou na cidade de Gravatal (Santa Catarina), em 2009, e envolveu gestores e docentes das redes municipal e estadual de ensino (Almeida, 2018). Divulgada internacionalmente devido aos resultados alcançados, a experiência serviu como referência para as formações subsequentes por demonstrar o valor de uma educação a partir da vida e para a vida, como defendem Torre & Zwierewicz (2009).

Ao sistematizar o histórico do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas, Zwierewicz (2018) destaca que, no decorrer da sua implementação, contabilizou-se um total de dez municípios que estimularam a participação de gestores e de docentes no programa: sete deles, disponibilizando-o para todos os docentes de sua rede municipal (Balneário Rincão, Grão-Pará, Gravatal, São Ludgero, Paulo Lopes, Santa Rosa de Lima e Timbó Grande<sup>1</sup>); outros dois envolveram, prioritariamente, algumas de suas instituições de ensino (Caçador e Urussanga). Além disso, desenvolveu-se o programa em momentos pontuais em três escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina, sendo uma localizada em Braço do Norte, outra em Santa Rosa de Lima e outra em Urussanga.

Considerando as bases epistemológicas que subsidiam o programa e o propósito da rede formada a partir das primeiras discussões sobre as Escolas Criativas (Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC, criada em Barcelona em 2012), o programa conta com cinco etapas e é desenvolvido com o apoio dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE). Essa metodologia foi criada por Torre & Zwierewicz (2009) e tem o propósito de dinamizar práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras.

---

<sup>1</sup> No caso do município de Timbó Grande, ofertou-se o programa, exclusivamente, aos gestores e aos docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao manter uma proximidade com os organizadores conceituais da metodologia dos PCE, o programa de formação valoriza a missão das RIEC, pois contribui para identificar, potencializar e difundir instituições e práticas transdisciplinares e ecoformadoras, priorizando as que propiciam tanto a religação dos saberes quanto a formação integral e a consciência planetária (Zwierewicz, 2018).

O programa formativo adaptou-se às necessidades dos docentes da EMEB Gleidis Rodrigues. Por isso, entre os eixos fulcrais do PCE – elaborado colaborativamente pelos participantes da formação – estão os temas da erva-mate, do chimarrão e da roda de gaita, especificidades integrantes da cultura local e que se transformaram em potenciais para as práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras.

### ***Ressignificação da prática pedagógica na percepção dos estudantes***

Para conhecer a percepção dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre os reflexos do Programa de Formação-Ação nas atividades de leitura, produção e interpretação, realizou-se uma entrevista estruturada ao término da pesquisa com os aspectos a seguir categorizados.

#### *- Conhecimentos prévios sobre os assuntos trabalhados no projeto*

Segundo as respostas dos estudantes, percebeu-se que grande parte não dominava conhecimentos aprofundados sobre o assunto mobilizador do ‘Projeto Criativo Ecoformador: roda de chimarrão – do cultivo à tradição das famílias de Timbó Grande’, antes das atividades propostas pelos docentes. Afirmaram que seus conhecimentos, antes do projeto, eram restritos e resultantes do contato com a cultura do chimarrão por meio de suas famílias.

A convivência com essa cultura os deixava próximos do assunto, mas não do conhecimento acerca dos processos de produção, industrialização e comercialização, nem de suas implicações. Eles, também, demonstraram não conhecer muito dessa tradição em outros contextos, portanto não compreendiam os motivos desse hábito. Assim, apesar de o chimarrão fazer parte de sua cultura, nunca tinham estudado o assunto na escola, tampouco faziam grandes reflexões sobre isso em casa.

Além da oportunidade de se familiarizarem com o tema, os estudantes relataram a apropriação de novos conhecimentos. Se antes só conheciam o chimarrão, algo comum para

todos, durante o desenvolvimento do PCE passaram a conhecer questões mais profundas relacionadas a essa cultura, como o cultivo, o manejo da terra e o processo de industrialização.

*- A ampliação de conhecimentos sobre a realidade de Timbó Grande a partir do PCE e do estímulo a mudanças no contexto*

Nas respostas obtidas por meio da entrevista realizada com os estudantes, a oportunidade de refletir e de aprofundar conhecimentos acerca do município por meio de diferentes atividades teve destaque em suas considerações. Entre esses conhecimentos estavam: a) as técnicas utilizadas pelos ervateiros no cultivo e na poda da erva-mate e b) a diferença entre os valores obtidos na venda da erva-mate pelos produtores e os cobrados pelo comércio após o processo de industrialização. O clima e o relevo também foram conteúdos aos quais os estudantes deram ênfase, afirmando ter maior compreensão desses a partir dos estudos articulados à realidade do município e de suas famílias. Portanto, esses conteúdos e seus estudos passaram a ter mais sentido.

Os estudantes, do mesmo modo, destacaram que, no decorrer do PCE, criaram-se várias possibilidades para melhorar o local em que estavam inseridos. Como exemplo, um estudante mencionou a primeira Gincana Criativa Ecoformadora. Nessa gincana, toda a escola se mobilizou para revitalizar o pátio. Além disso, houve o plantio de mudas de árvores em um terreno próximo à praça central da cidade de Timbó Grande. Na opinião dos estudantes, essas atividades despertaram-lhes o desejo de contribuir para que a cidade ficasse mais bonita. Ademais, sua consciência em relação ao ambiente também foi ampliada.

*- Diferenças entre as aulas anteriores ao PCE e as realizadas durante o projeto*

As respostas dos estudantes foram unânimes em relação à percepção das diferenças entre as aulas anteriores ao PCE e as realizadas durante o desenvolvimento da metodologia. Um estudante destacou que “nem parecia aula; parecia que todo dia estava me divertindo”. Como exemplo, mencionou o dia da roda de chimarrão dentro da sala e a atividade que iniciava com o estudo sobre as mudas de erva-mate com seu subsequente plantio.

Outro estudante relatou que seguia animado para a escola, pois “a cada dia tinha coisas diferentes”. Registrou, ainda, que a escola passou a ser diferente, pois alguns de seus espaços haviam sido embelezados por atividades vinculadas ao projeto.

Nos relatos, os estudantes, igualmente, lembraram das aulas de campo em propriedades que produzem a erva-mate, onde observaram como era feita a colheita. Além disso, lembraram que foram ao supermercado para realizar pesquisas de preço e se envolveram em situações-problema.

*- Aulas de campo e vinculação a atividades de leitura, de interpretação e de produção textual*

Na questão que indagava sobre a relevância das aulas de campo, os estudantes valorizaram, especialmente, a atividade que envolveu o acesso à propriedade na qual tiveram contato com todos os estágios da produção da erva-mate. Um deles lembrou ser nessa propriedade que cada estudante da turma teve a oportunidade de plantar uma muda de erva-mate.

Outra atividade destacada nas respostas foi a saída da escola para observar o processo de poda da erva-mate e seu preparo na propriedade antes de ser enviada para a industrialização e posterior comercialização. Nesse processo, os estudantes se aproximaram mais do cotidiano dos colegas filhos de ervateiros.

Uma terceira atividade destacada por eles foi a saída da sala para revitalizar o pátio da escola. As respostas evidenciaram a satisfação tanto com a possibilidade de criar cenários ecoformadores, que podem ser explorados por diferentes áreas do conhecimento, quanto com o compromisso com essa atividade.

Ainda, segundo seus relatos, enquanto participavam das atividades práticas, realizaram várias leituras sobre os assuntos centrais do PCE. Também, indicaram que os textos mais atrativos foram os relacionados à história da erva-mate, aos “mandamentos” do chimarrão e às letras das músicas que liam, cantavam e encenavam.

A produção de vários textos relacionados ao projeto, tanto individuais como coletivos, também, mencionou-se pelos estudantes. Tais produções exploraram as pesquisas, os conceitos evidenciados pelos docentes e as vivências oportunizadas no decorrer do ano letivo. Como exemplo, um estudante citou a exploração dos conhecimentos apropriados nas aulas de campo, especialmente os que envolveram o contato com as propriedades nas quais se cultivava a erva-mate. Nesses textos, os estudantes descreveram todo o percurso da visita e puderam expor o que aprenderam ou aprofundaram, fortalecendo sua escrita com argumentos baseados

em suas experiências, nos resultados das pesquisas realizadas e nas discussões ocorridas dentro e fora da sala de aula.

#### 4. Discussão

Em relação aos objetivos do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas, a priorização de práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras, a ênfase ao protagonismo de docentes e estudantes, as possibilidades para criação de cenários de aprendizagem e de materiais didáticos alternativos, o envolvimento de situações-problema e o desenvolvimento de ações que estimulem o bem-estar individual, social e ambiental (Zwierewicz, 2017) convergem com autores os quais investigam a formação docente. Dentre esses autores, destacam-se Gatti, Barreto e André (2011) e Nóvoa (2002), pois defendem que a formação precisa considerar o envolvimento do contexto de atuação dos docentes como possibilidade para trabalhar com alternativas que dialogam com a realidade local.

Em relação aos resultados do programa formativo e de sua influência na prática pedagógica, especialmente nas formas de trabalhar a leitura, a interpretação e a produção textual, observa-se que as respostas dos estudantes evidenciam mudanças significativas no sentido de se aproximar as atividades realizadas durante o PCE a uma perspectiva transdisciplinar. Nesse processo, a ampliação dos conhecimentos sobre a própria cultura do chimarrão, sobre as técnicas de cultivo e sobre os processos de industrialização e de comercialização converge com as afirmações de Santos (2005, p. 2-3) de que a transdisciplinaridade promove conexões, estimulando “uma visão contextualizada do conhecimento, da vida e do mundo”.

Ou seja, o fato de trabalhar os conteúdos de forma articulada à realidade do município e das famílias dos estudantes é uma opção metodológica vinculada às reflexões de Nicolescu (2005) ao afirmar que a incorporação da transdisciplinaridade surge como uma proposta mais abrangente e de compreensão mais global, sem subestimar a importância da disciplinaridade.

Aprofundar o conhecimento sobre a própria realidade evidencia a ênfase transdisciplinar sem, contudo, subestimar o valor das disciplinas, colaborando para valorizar aquilo que Morin (2007) chama de conhecimento pertinente.

Visita ao supermercado, a fim de realizar pesquisas de preço e envolver-se em situações-problema, produções textuais e outras iniciativas articuladas a atividades práticas denotam a presença da transdisciplinaridade enunciada por Nicolescu (2014), pois trabalharam com o que está entre as disciplinas, através e além delas.

As observações dos estudantes apontam para um espírito integrador diante do saber conforme proposto em práticas pedagógicas transdisciplinares. Esse espírito conta com uma vocação articuladora para a compreensão da realidade, sem abandonar o respeito pelas diferentes áreas do conhecimento e seu rigor (Nicolescu, 2005).

É com atividades como essas que os conteúdos deixam de ser trabalhados de maneira fragmentada e descontextualizada. Nesse processo, transita-se de práticas pedagógicas atomizadas para perspectivas transdisciplinares, promovendo a articulação entre as diferentes disciplinas e dessas em relação à realidade, seja local, seja global.

## **5. Considerações Finais**

A necessidade de superar práticas formativas romantizadas, como alerta Moraes (2012), ainda se apresenta como um desafio. Contudo, esse desafio pode ser visto, também, como uma construção de possibilidades, especialmente quando se dinamiza no contexto dos docentes implicados.

Especificamente em relação ao programa formativo, o fato de haver estimulado que os docentes se mobilizassem na elaboração e na implantação do PCE resultou em possibilidades de valorização do diálogo com a realidade local ao mesmo tempo em que se explorou a apropriação dos conceitos/conteúdos curriculares. Quanto às práticas de leitura, produção e interpretação textual desenvolvidas de modo articulado ao contexto, além de facilitarem a relação entre texto e contexto, também mediaram a superação do ensino linear, fragmentado e descontextualizado, prática relacionada ao paradigma positivista.

Sobre a percepção dos estudantes, as possibilidades transdisciplinares foram evidenciadas quando perceberam que saberes não previstos no currículo do Ensino Fundamental foram mobilizados. Entre esses saberes, destacam-se as técnicas utilizadas pelos ervateiros no cultivo e na poda da erva-mate e a diferença entre os valores obtidos na venda da erva-mate pelos produtores e aqueles cobrados pelo comércio após o processo de industrialização.

Os estudantes, de modo semelhante, destacaram as possibilidades criadas para que compartilhassem o que aprenderam ou aprofundaram. A elaboração de textos foi assim fortalecida pelos argumentos baseados em suas trajetórias de vida, nos resultados das pesquisas realizadas e nas discussões ocorridas dentro e fora da sala de aula.

As possibilidades para as práticas transdisciplinares, igualmente, fortaleceram-se com a implicação dos estudantes na revitalização do espaço escolar quando puderam aplicar e/ou

aprofundar os conteúdos do currículo, incluindo os que estiveram presentes nos textos lidos, interpretados e produzidos.

Mesmo que as possibilidades criadas precisem de adaptações para sua replicação em outros contextos, acentua-se a relevância de se criarem alternativas transdisciplinares. Nesse sentido, assim como Morin & Delgado (2016), advoga-se não por uma esperança ilusória e salvadora, mas utópica e criadora, ativadora e generadora, ou seja, por uma esperança baseada em ações renovadoras surgidas da base, como é o caso desta pesquisa com intervenção.

Por isso, sugere-se o desenvolvimento de novas pesquisas triangulando formação docente, prática pedagógica e transdisciplinaridade. Tanto estudos correlatos como pesquisas com intervenção, como a sistematizada neste artigo, ou outros tipos de pesquisa podem ser fundamentais para estruturar, sistematizar, avaliar e difundir iniciativas formativas comprometidas com práticas pedagógicas que vinculem os conteúdos escolares às demandas da realidade atual e estejam atentas às incertezas em relação ao futuro da humanidade.

## Referências

Almeida, A. L. R. (2018). *Influência do programa de formação-ação em escolas criativas na transformação das práticas pedagógicas em uma escola do campo*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2018.

Alvarenga, A. T., Sommerman, A., & Alvarez, A. M. S. (2005). Congressos internacionais sobre transdisciplinaridade: reflexões sobre emergências e convergências de idéias e ideais na direção de uma nova ciência moderna. *Saúde e Sociedade*, 14 (3), 9-29. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902005000300003>.

Botelho, A. C. R. (2007). *Teologia na Complexidade: do racionalismo teológico ao desafio transdisciplinar*. Tese (Doutorado em Teologia) – Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2017. Recuperado de [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf).

Brasil. (2005). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações Subsecretaria e Edições Técnicas. Recuperado de <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>.

Brasil. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/DICEI. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192).

Ciurana, E-R. (2003). Complexidade: elementos para uma definição. In: E. A. Carvalho, & Mendonça, T. Tereza (org.). *Ensaio de complexidade 2*. (pp. 48-63). Porto Alegre: Sulina.

Gatti, B. A., Barreto, E. S. S., & Amndré, M. E. D. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO.

Minayo, M. C. S. (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29<sup>a</sup>. ed. Petrópolis: Vozes.

Moraes, M. C. (2012). *O Paradigma Educacional Emergente*. 16<sup>a</sup>. ed. Campinas: Papirus.

Morin, E. (1998). *Ciência com Consciência*. 2<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Berhand.

Morin, E. (2007). Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane sawaya. 12<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Cortez. Brasília: UNESCO.

Morin, E. (2015). *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina.

Morin, E., & Delgado, C. J. (2016). *Reinventar a Educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade*. São Paulo: Pala Athena.

Nicolescu, B. (2005). *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. Tradução de Lucia Pereira de Souza. 3<sup>a</sup>. ed. São Paulo: TRIOM.

Nicolescu, B. (2014). Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro. In: A. C. Espinoza Martinez & P. Galvani (Org.). *Transdisciplinariedad y formación universitaria: teorías y prácticas emergentes* (pp. 45-90). Puerto Vallarta: CEUArkos.

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (166), 1106-1133. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.

Peixoto, E. R. B., & Pinho M. J. (2019). O caráter transdisciplinar da criatividade e do letramento: perspectivas à luz do pensamento complexo. *Revista Eletrônica de Investigação y Docencia – REID*. Monográfico 4, 37-51. Doi: <http://dx.doi.org/10.17561/reid.m4.3>.

SÁ, R. S. (2019). Contribuições teórico-metodológicas do pensamento complexo para a construção de uma pedagogia complexa. In: R. A. Sá, & Behrens, M. A. (Org.). *Teoria da complexidade: contribuições epistemológicas para uma pedagogia complexa*. (pp. 17-64). Curitiba: Appris.

Santos, A. (2009). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: A. Santos, & A. Sommerman (Coord.). *Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida* (pp. 15-38). Porto Alegre: Sulina.

Santos, A. (2005). O que é transdisciplinaridade. *Rural Semanal*, 28 (31). Recuperado de [http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/O\\_QUE\\_e\\_TRANSDISCIPLINARIDADE.pdf](http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/O_QUE_e_TRANSDISCIPLINARIDADE.pdf).

Thiollent, M. (2000). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.

Torre, S. (2009). Escolas Criativas: escolas que aprendem, criam e inovam. In: M. Zwierewicz, & S. Torre (Org.). *Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação*. (pp. 55-69). Florianópolis: Insular.

Torre, S., & Zwierewicz, M. (2009). Projetos Criativos Ecoformadores. In: M. Zwierewicz, & S. Torre (Org.). *Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação* (pp. 153-176). Florianópolis: Insular.

Zielinski, H C. (2019). *Indicadores de práticas transdisciplinares de leitura, produção e interpretação textual detectados no Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador.

Zwierewicz, M. (2018) Formação docente transdisciplinar e suas implicações no desenvolvimento de Escolas Criativas. In: J. M. González Velasco (Org.). *Transdisciplinariedad en educación: docência, escuela y aula* (pp. 173-185). La Paz: Prisa.

Zwierewicz, M. (2017). Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: matizes da pedagogia ecossistêmica na formação de docentes da Educação Básica. In: M. G. Dittrich *et al.* (Org.). *Políticas Públicas na contemporaneidade: olhares cartográficos temáticos* (pp. 217-231). Itajaí: Univali, 2017.

#### **Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito**

Marlene Zwierewicz – 35%

Helena Castilho Zielinski – 35%

Maria José de Pinho – 15%

Vera Lúcia Simão – 15%