



**PROTAGONISMO NA COCRIAÇÃO DE**

**SOLUÇÕES PARA**

**OS DESAFIOS EDUCACIONAIS**

 Iniciativas Brasileiras e Colombianas 

ALINE LIMA DA ROCHA ALMEIDA  
MYRIAM ESTHER ORTIZ PADILLA  
GLORIA CLEMENCIA VALENCIA GONZÁLEZ  
CORINA BEATRIZ GUTIERREZ VILLAMIL  
EDNA LIZ PRIGOL  
GLAUCIA NOGARA  
SILVIA LAIS CORDEIRO  
MARLENE ZWIEREWICZ



# PROTAGONISMO NA COCRIAÇÃO DE **SOLUÇÕES PARA** OS DESAFIOS EDUCACIONAIS



Iniciativas Brasileiras e Colombianas



**Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP):**  
diagramação e publicação da obra.

**Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGEB):** definição da estrutura da obra, articulação com autores do Brasil e da Colômbia, diagramação preliminar; pesquisadores com contribuições nos capítulos.

**Rede de Egressos do PPGEB (REMPE/UNIARP):** articulação com os autores atuantes em escolas de Educação Básica do Brasil; membros com participação nos capítulos.

**Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC):** contatos com autores para estímulo à produção dos capítulos; veiculação internacional da obra.

**Universidade Simón Bolívar (UNISIMÓN):** coordenação da elaboração dos capítulos da Colômbia; participação na elaboração dos capítulos.

**Universidade Católica de Manizales (UCM):** coordenação da elaboração dos capítulos da Colômbia; participação na elaboração dos capítulos.

**Desenhos:** produzidos por estudantes de escolas de Educação Básica do Brasil e da Colômbia.



Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP - Caçador/SC.

Protagonismo na cocriação de soluções para os desafios educacionais: [recurso eletrônico] iniciativas brasileiras e colombianas. Organizadores; Aline Lima da Rocha Almeida; Myriam Esther Ortiz Padilla; Gloria Clemencia Valencia González; Corina Beatriz Gutierrez Villamil; Edna Liz Prigol; Glauca Nogara; Silvia Lais Cordeiro; Marlene Żwierewicz. / Caçador/SC: EdUniarp, 2024.

357p.

1 e-book (357p.)

ISBN: 978-65-88205-49-5

1. Desafios educacionais - Brasil. 2. Desafios educacionais - Colômbia. 3. Projetos criativos conformador. 4. Desafios educacionais – Cocriação de soluções. I. Almeida, Aline Lima da Rocha II. Padilla, Myriam Esther Ortiz. III. Villamil, Corina Beatriz Gutierrez. IV. Prigol, Edna Liz. V. Nogara, Glauca. VI. Cordeiro, Silvia Lais. VII. Żwierewicz, Marlene. VIII. Título.

CDD: 370



## Expediente

---

### Reitor

Neoberto Geraldo Balestrin

### Vice-Reitor Acadêmico

Prof. Dr. Joel Haroldo Baade

### Vice-Reitor de Administração e Planejamento

Claudinei Bertotto

### Pró-Reitor do Campus de Fraiburgo

Me. Almir Granemann dos Reis

### Secretária Geral

Suzana Alves de Moraes Franco

### Secretária Acadêmica

Marissol Aparecida Zamboni

### Conselho Curador

Alcir Irineu Bazanella

André Peruzzolo

Daniel Tenconi

Eduardo Seleme

Gilberto Seleme

Gustavo Ganz Seleme

Ivano João Bortolini

João Luiz G. Driessen

Joran Seiko Aguni

José Carlos Tombini

Leonir Antonio Tesser

Luiz Eugenio Rossa Beltrami

Maria Fernanda Francio Parisotto

Moacir José Salamoni

Rui Caramori

Telmo Francisco Da Silva

Victor Mandelli

Vitor Hugo Balvedi

Vitor Hugo Bazeggio

### Conselho Fiscal

Auri Marcel Bau

Julio Henrique Berger

Solano Hass

Reno Luiz Caramori

Mauricio Carlos Grandó

Mauricio Busato



### Conselho Editorial da Uniarp

Editor-Chefe: Prof. Dr. Levi Hülse

### Membros

Dr. Adelcio Machado dos Santos, UNIARP;

Dr. Anderson Antônio Mattos Martins, UNIARP;

Dra. Ivanete Schneider Hahn, UNIARP;

Dr. Joel Haroldo Baade, UNIARP;

Dra. Marlene Zwierewicz, UNIARP;

Dr. Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha – UNIARP;

Dra. Rosana Claudio Silva Ogoshi, UNIARP;

Dra. Flavia Novera Loureiro, Universidade do Minho – Portugal;

Dr. Juan Miguel Gonzales Velasco, Universidad Mayor de San Andres – BO;

Dra. Maria Antònia Pujol Maura, Universidad de Barcelona – ES;

Dr. Mário João Ferreira Monte, Universidade do Minho – Portugal;

Dra. Myriam Ortiz-Padilla, Universidad Simón Bolívar;

Dr. Ramón Garrote Jurado, Universidade de Borås, Suécia;

Dr. Saturnino de la Torre, Universidad de Barcelona – ES,

Dra. Verónica Violant Holz, Universidad de Barcelona.



## SUMÁRIO

|   |          |
|---|----------|
| <b>APRESENTAÇÃO</b> .....   | <b>6</b> |
| PARTE I: PRODUÇÕES DO BRASIL .....  |          |
| PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR CADA CANTO TEM UM ENCANTO: DA ESCOLA QUE TEMOS À ESCOLA QUE QUEREMOS .....   | 12       |
| PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR (PCE): CENÁRIOS ECOFORMADORES NO VAI E VEM DA AVENTURA E DE UM BOCADO DE IMAGINAÇÃO .....  | 24       |
| A IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS N° 10.639/2003 e N° 11.645/2008 NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PAULO LOPES/SC: UMA EXPERIÊNCIA .....   | 34       |
| PROJETO CRIATIVO ECOFORMADO JARDIM SENSORIAL: UMA VIA PARA VALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO PERTINENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL.....  | 51       |
| TECNOLOGIAS DIGITAIS E SABÃO ECOLÓGICO: CULTIVANDO HÁBITOS SUSTENTÁVEIS.....  | 56       |
| CENÁRIOS ECOFORMADORES: ERA UMA VEZ... OS ENCANTADORES DE HISTÓRIAS .....   | 62       |
| AS LENDAS FOLCLÓRICAS DE UNIÃO DA VITÓRIA/PR E PORTO UNIÃO/SC COMO POSSIBILIDADES DE TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....                                      | 76       |
| ATRIBUIÇÕES PARA CONSTITUIR-SE PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....  | 82       |
| A IMPLEMENTAÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL, PSICÓLOGOS E ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE BLUMENAU/SC .....                               | 90       |
| PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E HUMANIZAÇÃO DO AMBIENTE HOSPITALAR NO MUNICÍPIO DE BLUMENAU .....  | 96       |
| ESPAÇOS ECOFORMADORES DE UMA INSTITUIÇÃO CRIATIVA PARA JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: CRESCENDOTECA .....  | 104      |
| RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTE SURDO EM UMA TURMA DE SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....  | 110      |
| HOTELEITURA: A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LEITURA.....  | 116      |
| A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ESTUDO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA TOCA/SANTA CRUZ POR MEIO DE UM PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR ..... | 125      |
| ENTRELAÇANDO HISTÓRIAS E CRIANDO ENREDOS .....  | 135      |
| PROJETO SETEMBRO VERDE: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO SOCIOEMOCIONAL E NO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM .....                         | 143      |
| VOCÊ FAZ FALTA QUANDO FALTA .....   | 151      |
| O ÍCONE CULTURAL SUPER MARIO BROS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA DE ENSINO DE LÍNGUAS.....  | 159      |



|  |     |
|--|-----|
| RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ALUNOS NA SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE .....  | 167 |
| A CASINHA FELIZ: TRANSFORMANDO A ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DO MÉTODO FÔNICO IRACEMA MEIRELES .....  | 173 |
| PCE: TRANSFORMANDO A ESCOLA EM UM AMBIENTE CRIATIVO E ECOFORMADOR .....  | 182 |
| PCE: CRIANDO A GENTE BRINCA E RECRIANDO A GENTE APRENDE .....  | 192 |
| PCE: ESPAÇOS ECOFORMADORES QUE PROMOVEM PEQUENAS AÇÕES NO PRESENTE E GRANDES TRANSFORMAÇÕES NO FUTURO .....  | 201 |
| PCE: CONSTRUINDO ESPAÇOS E COLECIONANDO LEMBRANÇAS .....   | 210 |
| PARTE II: PRODUÇÕES DA COLÔMBIA.....   | 219 |
| UN PANORAMA TEÓRICO: DIDÁCTICA LIBERADORA, PENSAMIENTO MATEMÁTICO Y CONTEXTOS EMERGENTES .....   | 221 |
| ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y CUERPO EN LA ESCUELA: REVISIÓN SISTEMÁTICA EN EL SIGLO XXI .....  | 228 |
| EDUCACIÓN EN INTERNAMIENTO PREVENTIVO: TENSIONES Y DESAFÍOS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS .....   | 238 |
| PROYECTO DE VIDA (PV) Y FORMACION EN EL CARÁCTER UN SENTIDO PARA EL SER: ANALISIS EN CONTEXTOS INTERCULTURALES.....  | 249 |
| CAMBIOS EN LOS PARADIGMAS DE LA EDUCACIÓN: UN CAMINO PARA LOGRAR LA REINSERCIÓN SOCIAL DE LOS JÓVENES PERTENECIENTES AL SISTEMA DE RESPONSABILIDAD PENAL PARA ADOLESCENTES EN COLOMBIA ..... | 259 |
| METAFONOLOGÍA EN NIÑOS DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL .....   | 267 |
| EL CUIDADO DE LA VIDA EN CLAVE DE LA RESIGNIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN DE LOS INGENIEROS CIVILES EN LA ERA PLANETARIA .....  | 278 |
| SUBJETIVIDAD E INTERACCIONES SOCIALES EN CONTEXTO ESCOLAR RURAL ...  | 289 |
| CARTOGRAFÍA SOCIAL ECO-CAFETERA PARA CONOCER LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE FAMILIAS CAFICULTORAS DE RISARALDA, CALDAS-COLOMBIA .   | 312 |
| MUJERES Y CONFLICTO ARMADO: EL CASO DEL CARIBE COLOMBIANO:<br>UN CONTEXTO DESDE EL CUAL PENSAR LA EDUCACIÓN .....  | 318 |
| EL CUERPO EN LA EDUCACIÓN COMO OBJETO DE ESTUDIO: METODOLOGÍAS Y TÉCNICAS-REVISIÓN SISTEMÁTICA .....   | 342 |



## APRESENTAÇÃO

A obra “Protagonismo na Cocriação de Soluções para os Desafios Educacionais: Iniciativas Brasileiras e Colombianas”, resulta de uma colaboração entre autores brasileiros e colombianos que partilham um compromisso comum: reconsiderar e transformar a educação para enfrentar os desafios contemporâneos. Dividido em duas partes, a composição reúne experiências e produções acadêmicas e de práticas na educação básica realizadas em diversas instituições educacionais dos dois países, no Brasil, especificamente na região Sul, Estados do Paraná e Santa e Catarina, apresentando práticas inovadoras que visam assegurar uma educação de qualidade, criativa, ecoformadora e transdisciplinar.

Na primeira parte, dedicada às iniciativas brasileiras, são apresentados projetos que têm como foco o desenvolvimento de uma educação integral, da vida para a vida. Os autores descrevem como, por meio da metodologia de Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), a educação pode se tornar uma ferramenta transformadora para discentes, docentes e comunidades. A integração entre conteúdos curriculares e demandas sociais e ambientais é um dos pilares desses projetos, que propõem cenários educacionais acolhedores e instigantes, promovendo a imaginação, criatividade e o protagonismo dos estudantes.

Entre os temas abordados, destacam-se a implementação de políticas públicas para a inclusão étnico-racial, a criação de espaços ecoformadores para o desenvolvimento integral das crianças, e a valorização de conhecimentos pertinentes, especialmente no contexto de uma sociedade cada vez mais interconectada e digital. Os capítulos evidenciam o papel central da educação de formar cidadãos conscientes e críticos, capazes de atuar em um mundo em constante transformação. Bem como aborda relatos de experiências de profissionais de destaque nas salas de atendimento educacional especializada (AEE).

Na segunda parte, os autores colombianos relatam vivências e reflexões sobre como as práticas educativas no país têm buscado se adaptar e modificar diante dos desafios educacionais e culturais. A transdisciplinaridade, outro conceito fundamental abordado ao longo da obra, revela-se essencial para romper os paradigmas tradicionais do ensino, criando pontes entre diferentes áreas do conhecimento e tecendo o aprendizado escolar às vivências cotidianas dos estudantes.



As experiências relatadas em ambos os momentos da obra têm em comum a busca por uma educação que não seja apenas a disseminar o conhecimento, mas uma prática viva e ativa de construção coletiva, para além dos muros escolares, um transitar por distintas esferas da realidade vivenciada. Seja em escolas públicas ou em iniciativas comunitárias, os projetos ecoformadores apresentados buscam desenvolver competências socioemocionais, promover a sustentabilidade e formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios globais de forma colaborativa e criativa.

Deste modo, uma contribuição indispensável para o debate educacional, sugerindo soluções criativas e inspiradoras para transformar a realidade das escolas brasileiras e colombianas. Ao reunir essas vozes e experiências, a obra convida educadores e comunidade a refletirem sobre a importância de uma educação que respeite as diversidades culturais, promova a inclusão e prepare os estudantes para serem agentes ativos de metamorfose em suas comunidades e no mundo.

A seguir, apresentamos os títulos de cada capítulo da primeira parte e seus principais objetivos. O capítulo um, nomeado “Projeto Criativo Ecoformador: Da Escola que Temos à Escola que Queremos” explora a sistematização de um projeto educacional que vincula o currículo às demandas locais e globais, promovendo uma perspectiva transdisciplinar e ecoformadora. A seguir, “Cenários Ecoformadores no Vai e Vem da Imaginação”, aborda a construção de cenários ecoformadores, este capítulo propõe práticas colaborativas com crianças, famílias e professores, a fim de estimular a criatividade e a imaginação. O terceiro capítulo intitulado “A Implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 em Paulo Lopes/SC”, descreve as observações feitas durante o processo de formação continuada para a implementação das leis que tratam da educação étnico-racial e da história afro-brasileira, africana e indígena. O quarto capítulo, “Cenários Itinerantes para Despertar o Encantamento pela Leitura”, apresenta o desenvolvimento de cenários que incentivam a leitura e a criatividade em estudantes, promovendo novas experiências e interações no ambiente escolar.

Adiante, o “Projeto Criativo Ecoformador Jardim Sensorial”, analisa as contribuições da construção de um Jardim Sensorial em uma instituição como uma via para valorizar o conhecimento relevante, superando práticas pedagógicas distantes das realidades locais e globais.



Logo em seguida, uma reflexão sobre o uso de tecnologias digitais e questões ambientais, propondo a criação de um projeto comunitário de produção de sabão ecológico, com foco em práticas sustentáveis, recebendo o nome de “Tecnologias Digitais e Sabão Ecológico: Cultivando Hábitos Sustentáveis”. O sétimo capítulo intitulado “Era uma Vez... Os Encantadores de Histórias” propõem um espaço específico para a contação de histórias na escola, como forma de estimular a socialização, o aprendizado e o prazer de ouvir narrativas repletas de emoções. “Lendas Folclóricas como possibilidade pedagógica”, é o oitavo capítulo e explora o uso das lendas folclóricas locais como ferramenta pedagógica para valorizar a cultura regional e incentivar o ensino por meio de histórias tradicionais.

Na sequência, apresenta-se o nono capítulo “Atribuições para Constituir-se Professora da Educação Básica” que propõe elementos fundamentais para a formação de professoras, com foco na ecoformação e no desenvolvimento de habilidades como a escuta atenta e o cuidado com o outro. “A Implementação da Equipe Multiprofissional na Educação de Blumenau/SC”, é denominado o décimo capítulo e discute a implementação de assistentes sociais e psicólogos no sistema educacional, visando a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. Como décimo primeiro apresenta-se a experiência denominada “Ensino e Humanização no Ambiente Hospitalar em Blumenau” que teve como objetivo proporcionar acompanhamento pedagógico a crianças hospitalizadas, minimizando os impactos negativos de suas internações no processo de aprendizagem.

“Crescendoteca: Espaços Ecoformadores para Jovens em Situação de Vulnerabilidade Social” é o capítulo que relata a criação da Crescendoteca, um espaço destinado à formação cidadã de jovens, ampliando o acesso ao conhecimento e à criatividade. O capítulo seguinte, denominado “Relato de Experiência com Estudante Surdo no Ensino Fundamental I”, compartilha vivências e desafios de uma professora ao trabalhar com um estudante com deficiência auditiva, enfatizando a importância da inclusão por meio da comunicação em Libras. Como décimo quarto capítulo apresenta-se “Hoteleitura: A Importância dos Jogos no Processo de Leitura” que descreve o projeto Hoteleitura, que utiliza jogos para estimular o desenvolvimento da leitura de forma lúdica e inclusiva. “Educação Étnico-Racial na Educação Infantil e a Comunidade Quilombola Toca” é o décimo quinto capítulo e aborda um projeto ecoformador focado nas relações étnico-raciais, promovendo justiça e respeito no ambiente escolar. Na sequência o capítulo “Entrelaçando Histórias e Criando Enredos” destaca o protagonismo dos estudantes ao digitalizar suas produções textuais e envolvê-los no processo



de publicação de um livro coletivo. O décimo sétimo capítulo intitulado “Setembro Verde: Educação Inclusiva e Socioemocional” discute a importância de promover debates sobre a Educação Especial e Inclusiva, enfatizando o desenvolvimento socioemocional e a empatia no ambiente escolar.

Adiante, apresenta-se o capítulo “Você Faz Falta Quando Falta” que ressalta a importância da presença constante dos estudantes na escola e como isso impacta seu desenvolvimento acadêmico e social. O décimo nono capítulo tem como título “Super Mario Bros como Ferramenta Pedagógica no Ensino de Línguas” explora o uso do ícone cultural Super Mario Bros no ensino de línguas estrangeiras, relacionando-o à Taxonomia de Bloom. Em seguida o capítulo vigésimo apresenta um “Relato de Experiência na Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)” o qual enfatiza a colaboração entre professores regentes e da sala multifuncional, promovendo práticas inclusivas no atendimento a estudantes com deficiências. “A Casinha Feliz: Transformando a Alfabetização pelo Método Fônico”, capítulo vigésimo primeiro apresenta a eficácia do Método Fônico Iracema Meireles na alfabetização, promovendo o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Posteriormente apresenta-se o capítulo intitulado “Transformando a Escola em um Ambiente Criativo e Ecoformador” que relata a implementação de um projeto criativo para transformar o ambiente escolar em um espaço de protagonismo infantil e desenvolvimento integral. Em seguida o capítulo vigésimo terceiro retrata a experiência de um Centro de Municipal de Educação Infantil intitulada “Criando e Brincando: Estimulando o Desenvolvimento Infantil” que teve por objetivo criar espaços ecoformadores que estimulem o desenvolvimento de bebês e crianças em ambientes alegres e acolhedores. Em seguida, o capítulo intitulado “Pequenas Ações no Presente, Grandes Transformações no Futuro” destaca a importância de estimular a criatividade das crianças desde cedo, utilizando materiais não estruturados em espaços ecoformadores. E o último capítulo da primeira parte desta obra relata uma experiência intitulada “Construindo Espaços e Colecionando Lembranças” que propõe a criação de cenários ecoformadores voltados ao desenvolvimento integral de bebês e crianças pequenas, valorizando as primeiras etapas da aprendizagem.

A segunda parte da obra é composta por doze (12) capítulos de autores colombianos e que, a seguir, apresentamos os títulos conforme a sequência que estão organizados: “Un Panorama Teórico: Didáctica Liberadora, Pensamiento Matemático Y Contextos Emergentes”, “Estereotipos De Género Y Cuerpo En La Escuela: Revisión Sistemática En El Siglo XXI”,



“Educação En Internamiento Preventivo: Tensiones y Desafíos De Las Prácticas Pedagógicas”, “Proyecto De Vida (Pv) y Formacion En El Carácter Un Sentido Para El Ser: Analisis En Contextos Interculturales”, “Cambios en los Paradigmas de la Educación: Un Camino Para Lograr La Reinserción Social De Los Jóvenes Pertenecientes Al Sistema De Responsabilidad Penal Para Adolescentes En Colombia”, “Metafonología En Niños De Educación Básica Primaria De Una Institución Educativa Rural”, “El Cuidado De La Vida En Clave De La Resignificación De La Formación De Los Ingenieros Civiles En La Era Planetaria”, “Subjetividad E Interacciones Sociales En Contexto Escolar Rural”, “Cartografía Social Eco-Cafetera Para Conocer Las Necesidades Educativas De Familias Caficultoras De Risaralda, Caldas-Colombia”, “Mujeres Y Conflicto Armado: El Caso Del Caribe Colombiano”, “Un Contexto Desde El Cual Pensar La Educación” e “El Cuerpo En La Educación Como Objeto De Estudio: Metodologías Y Técnicas-Revisión Sistemática”

Esta obra repleta de valiosas partilhas de saberes e experiências entre Brasil e Colômbia, oferece aos leitores não apenas um panorama das iniciativas educacionais pioneiras, mas também realiza um convite à reflexão sobre novas possibilidades que contribuem para o processo de ensino aprendizagem. Ao propor práticas criativas e transdisciplinares, este busca inspirar o público a repensar o papel da educação no enfrentamento dos desafios globais, promovendo um protagonismo coletivo em ações criativas, muito além da escola com práticas que transitem em suas vivências diárias.

Boa leitura!

Aline Lima da Rocha Almeida

Sílvia Laís Cordeiro

Caçador/União da Vitória, primavera de 2024.

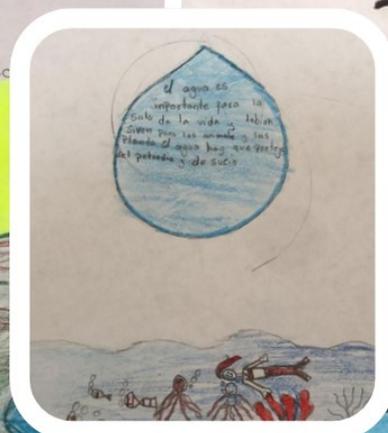


PARTE 01

# PRODUÇÕES DO



# BRASIL



**PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR  
CADA CANTO TEM UM ENCANTO:**

“

**DA ESCOLA QUE  
TEMOS À ESCOLA  
QUE QUEREMOS**

”

**Simone da Silva Barth**

**Vivian Maria Vetterlein Loures**

**Marlene Zwierewicz**

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP  
Caçador, Brasil

**Corina Gutiérrez-Villamil**

Universidade Simón Bolívar - UNISIMON  
Barranquilla, Colômbia



## **Introdução**

Superar práticas pedagógicas que distanciam o estudo dos conteúdos curriculares do que acontece, especificamente, no contexto de inserção dos estudantes ou do que afeta todo o planeta evidencia a relevância de valorizar o conhecimento pertinente, um dos sete saberes considerados por Morin (2011) como indispensáveis à educação. Comprometendo-se com esse tipo de conhecimento, este capítulo sistematiza um projeto de ensino e de aprendizagem que prioriza a vinculação do conteúdo curricular a demandas locais e globais, priorizando uma perspectiva transdisciplinar e ecoformadora.

O projeto foi elaborado durante o desenvolvimento da disciplina de Didática e Metodologia de Ensino na Educação Básica, ofertada no ano de 2023 pelo Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). A iniciativa tem como base um projeto desenvolvido em uma das duas escolas envolvidas na proposta, a qual será contextualizada na sequência. Na proposta atual, procura-se ampliar possibilidades para duas instituições de ensino, evidenciando a relevância de planejamentos colaborativos e que dão continuidade ao proposto em planejamentos anteriores.

Destaca-se também que a proposta foi elaborada quando uma estudante do Doutorado em Ciências da Educação da Universidade Simón Bolívar (UNISIMON), de Barranquilla, Colômbia, estava realizando suas atividades de intercâmbio no PPGEB, oportunizando sua inclusão na equipe de autoras devido a sua participação na disciplina de Didática e Metodologia de Ensino na Educação Básica e sua colaboração na elaboração do projeto.

## **Planejamento pertinente com uso de uma metodologia transdisciplinar para uma prática ecoformadora**

O planejamento de ensino constitui um “[...] processo de decisão sobre a atuação concreta por parte dos professores, na sua ação pedagógica, envolvendo ações e situações do cotidiano [...]” que se efetivam na interação com os estudantes (Klosouski; Reali, 2008, p. 4). Por isso, “[...] não se resume à ação mecânica de um trabalho burocrático com o preenchimento de fichas sobre os conteúdos, objetivos, metodologias, recursos e avaliação” (Brisolla; Assis, 2020, p. 959).

Além disso, sua organização e seu desenvolvimento têm subjacentes concepções pedagógicas que o orientam. É a escolha da epistemologia que possibilita aos docentes transitar de uma opção mecanicista a perspectivas transdisciplinares e ecoformadoras, pois existem várias alternativas que influenciam e são influenciadas por diferentes concepções de planejamento (Kosteski, 2021).



As condições destacadas pelos autores denotam a interface do planejamento de ensino com a prática pedagógica e a relevância da vinculação dos conteúdos curriculares à realidade. Portanto, o planejamento de ensino tem reflexos que ultrapassam a apropriação do conteúdo curricular, especialmente quando se prioriza um planejamento pertinente e, portanto, uma perspectiva comprometida com demandas do contexto e condições planetárias. Isso porque o planejamento pertinente é

[...] um planejamento transdisciplinar porque vincula os conteúdos curriculares às condições de vida, estimulando o diagnóstico de demandas locais e de emergências globais, a discussão, a descoberta de soluções e intervenções que colaborem para melhorar a realidade e enfrentar suas incertezas (Zwierewicz, 2023, p. 12).

Esse tipo de planejamento é justificado pela reflexão de Morin (2011, p. 34), quando afirma que o “[...] conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente [...]” e, por isso, defende a necessidade de “[...] situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido [...]”. Além da valorização do contexto, Morin (2011, p. 35) faz referência ao global, que para ele é mais do que o contexto, visto que há “[...] qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas uma das outras [...]”. Como exemplo, destaca-se a insuficiência de um projeto que aborda a sustentabilidade local sem fazer sua relação com demandas planetárias, como o aumento da fome no mundo, a crise hídrica e o aquecimento global, mencionadas em relatórios da FAO *et al.* (2022), da UNESCO (2021) e do IPCC (2022), respectivamente.

Por isso, defende-se uma perspectiva educacional “[...] vinculada às demandas atuais e atenta às incertezas em relação ao futuro [...]”, pois “[...] traz a responsabilidade de superar paradigmas centrados na competição, na exclusão e na fragmentação” (Zwierewicz *et al.*, 2019, p. 396).

Tendo como base preocupações com um planejamento que aproxime o conteúdo curricular ao que tem sentido no contexto e, ao mesmo tempo, se conecte a demandas globais, apresenta-se, na sequência, um projeto de ensino e de aprendizagem elaborado durante a disciplina de Didática e Metodologia de Ensino na Educação Básica, ofertada pelo PPGEB da UNIARP.

O projeto já foi preliminarmente pensado em uma formação realizada sob a coordenação de Joely Leite Schaefer, egressa do PPGEB, quando estava desenvolvendo sua pesquisa de mestrado. A proposta preliminar pode ser acessada no produto educacional intitulado “Proposta de Formação-Ação em Escolas Criativas com e para docentes alfabetizadores: um compromisso com o contexto e com objetivos de desenvolvimento sustentável” (Schaefer, 2023).

A definição de um novo projeto teve como base reflexões sobre o que foi desenvolvido no projeto elaborado durante a formação coordenada pela referida mestrandia. Além disso, a



ideia de um novo projeto envolveu o compromisso de contemplar demandas de duas escolas, oportunizando a polinização em contextos para além do lugar das ideias originárias.

Destaca-se ainda que, tanto na proposta inicial quanto na atual, foi utilizada a metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE). Essa metodologia foi criada por Torre e Zwierewicz (2009) e tem sido utilizada em várias pesquisas do PPGEB.

O PCE favorece a transdisciplinaridade e, portanto, aquilo que Nicolescu (2018) indica estar entre, além e através das disciplinas. Da mesma forma, ao vincular conteúdos e realidade, estimulando o compromisso individual, social e ambiental, a metodologia oferece condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas ecoformadoras. Portanto, as práticas possibilitam que o contato formador com o ambiente possa também colaborar com a melhoria das relações intra e interpessoais (Silva, 2008).

No caso da presente proposta, a metodologia do PCE pretende fortalecer a interface entre os conteúdos curriculares do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e as demandas locais e globais por meio da revitalização e/ou criação de cenários ecoformadores. Portanto, os espaços de ambas as escolas envolvidas na proposta servirão de condição propulsora para um planejamento pertinente.

Ao considerar os espaços das duas escolas e as possibilidades de transformação deles, o projeto se compromete a colaborar efetivamente com a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes a partir de práticas conectadas ao contexto. Já quanto às demandas globais, são considerados alguns indicativos presentes nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS) (ONU, 2015), tais como: Saúde e bem-estar (3); Educação de qualidade (4); Cidades e comunidades sustentáveis (11); Consumo e produção responsáveis (12); Ação contra a mudança global do clima (13); e Proteger a vida terrestre (14).

Na sequência, apresenta-se a proposta de um PCE que atende às necessidades de duas escolas participantes do projeto. Na sistematização, opta-se pela utilização dos organizadores conceituais do PCE, com a descrição de ações vinculadas a cada um deles.

### **Projeto Criativo Ecoformador cada canto tem um encanto: da escola que temos à escola que queremos**

O processo de planejamento do “Projeto Criativo Ecoformador cada canto tem um encanto: da escola que temos à escola que queremos” iniciou com alguns questionamentos com base no que foi observado no desenvolvimento do PCE proposto na formação contextualizada na seção anterior. No caso deste novo PCE, pretendia-se que a prática pedagógica seguisse valorizando seu vínculo com as realidades local e global devido à relevância da apropriação contextualizada e planetariamente conectada do conteúdo



curricular. Esse tipo de prática vincula-se a um planejamento pertinente e, portanto, a um planejamento que pode ter como bem comum a valorização da vida.

Por isso, a proposta considerou possibilidades que envolvem a análise, o planejamento e a revitalização e/ou construção de diferentes cenários ecoformadores em duas escolas: a Escola de Educação Básica Nilo Peçanha, de Porto União, Santa Catarina, e a Escola Municipal Guia Lopes, de União da Vitória, Paraná.

As atividades do PCE foram planejadas em conjunto, inicialmente pelas autoras deste capítulo, estando também abertas à participação dos estudantes das escolas nas quais a proposta foi desenvolvida, bem como de outros membros das comunidades escolares interna e externas. Com o compromisso de respeitar as especificidades das duas escolas, a perspectiva é de, apesar da distância geográfica entre ambas as escolas, trabalhar colaborativamente em parte das atividades previstas; por exemplo, nos momentos de socialização e de construção dos cenários com evidências dos conteúdos implicados na proposta.

Ao vincular o estudo dos conteúdos curriculares a demandas das realidades local e global por meio de análise, planejamento e revitalização e/ou construção de cenários ecoformadores, pretende-se também aproximar o planejamento de condições referenciadas em documentos que orientam a educação em Santa Catarina, no Paraná e no contexto nacional. Os objetivos específicos, por exemplo, aproximam o PCE ao planejamento curricular no contexto nacional, mediante a vinculação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

Destaca-se, ainda, que o PCE se apresenta como uma metodologia que busca ressignificar a prática pedagógica, priorizando processos de ensino e de aprendizagem conectados com a vida e que valorizam o protagonismo docente e discente. Por isso, na proposta aqui sistematizada, valoriza-se a cocriação de cenários ecoformadores. Esses cenários são:

[...] entornos acessíveis ou criados, preferencialmente, de forma colaborativa e que estimulam a interação e o protagonismo na realização de vivências/experiências para valorização das relações consigo mesmo, com o outro e com o meio natural e social (Zwierewicz; Simão; Silva, 2019, p. 85).

Utilizados como suporte pedagógico para a superação da perspectiva tradicional das práticas pedagógicas, os cenários ecoformadores favorecem ações sustentáveis enquanto valorizam o conhecimento pertinente. Em seu desenvolvimento, possibilitam que os estudantes, em colaboração com os docentes e outros membros da comunidade escolar, tanto interna como externa, detectem demandas reais e colaborem para criar soluções que, ao serem implementadas, melhoram as próprias condições de vida.



A estruturação do PCE é composta por organizadores conceituais que auxiliam na elaboração e no desenvolvimento da prática pedagógica articulada aos conceitos de transdisciplinaridade e ecoformação. São dez organizadores que constituem os subtítulos das seções subsequentes.

### **Epítome**

O epítome constitui o início do desenvolvimento do PCE e se caracteriza por um movimento de conexão dos envolvidos na proposta com a realidade atual e com perspectivas em relação ao futuro (Torre; Zwierewicz, 2023). Por isso, foram pensadas duas formas de iniciar o projeto, com o intuito de respeitar as especificidades de ambas as escolas participantes.

Na Escola Nilo Peçanha, as atividades iniciarão com fotos de parte das atividades desenvolvidas no projeto inicial, que envolveram o bosque da instituição. Elas serão expostas com outras fotos mais antigas do mesmo espaço, com o título “Caminhos da Criação”, e, entre os conjuntos de fotos, será feito o seguinte questionamento: você reconhece esse espaço? Haverá uma caixinha de respostas para gerar a próxima macroatividade.

Dando sequência à próxima etapa, as turmas que participaram do projeto anterior serão convidadas para uma roda de conversa com as turmas que não tiveram nenhuma participação. Essa dinâmica pretende ampliar a interface entre a proposta anterior e a atual e contribuirá para a expressão e registro de novas ideias em relação ao bosque, além da retomada de ideias iniciais ainda não efetivadas.

Na Escola Municipal Guia Lopes, o epítome iniciará com a apresentação do PCE a toda a equipe escolar mediante o envolvimento dos estudantes na “Caça ao tesouro dos espaços”. Esse cenário será preparado pela turma do 3º ano do Ensino Fundamental, que, anteriormente, observará o espaço e preparará pistas que disponibilizará por meio de desenhos, frases ou palavras.

Na apresentação do PCE, os estudantes de todas as turmas serão convidados para localizar espaços, seguindo as pistas disponibilizadas pelo 3º ano. Depois dessa atividade, a transformação do espaço selecionado será planejada por todas as turmas, mediante a realização de rodas de conversa e da sistematização das propostas em desenhos e textos.

### **Legitimação teórica e legitimação prática**

Para legitimar teoricamente o projeto, serão selecionados materiais de uso exclusivo para docentes, tais como: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015); a BNCC (Brasil, 2018); obras de autores como Morin (2011, 2105), Petraglia (2013), Zwierewicz



e Torre (2009, 2023). Para uso dos estudantes, será possibilitado acesso a livros de literatura, à Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, a documentários, infográficos, sites diversos, acervo de fotos, livros didáticos e outros recursos que contribuirão para pesquisar a realidade e possíveis soluções para os problemas detectados.

No desenvolvimento das atividades do PCE, pretende-se trabalhar com contação de histórias; conhecer a planta da escola; criar um questionário para pesquisa sobre a produção de resíduos na comunidade; realizar uma roda de conversa com engenheiro agrônomo; desenvolver a produção artística dos espaços atuais e dos espaços idealizados; realizar a eleição de nomes criativos para os cenários ecoformadores; confeccionar um jogo de dominó dos ODS. Além disso, devido à sistemática do PCE envolver uma perspectiva recursiva, novas ideias poderão surgir e outras precisarão ser adaptadas e/ou mudadas.

Na Escola Nilo Peçanha, as turmas do Novo Ensino Médio também podem realizar atividades dentro das Trilhas de Aprofundamento em Ciências da Natureza, incluindo ações integradas com todas as áreas de conhecimento e com envolvimento de todas as turmas envolvidas no PCE. São exemplos, atividades que envolvem: linguagem e humanas, com resgate histórico do contestado; concurso de desenho e poesia; educação tecnológica, com a criação de folders e rótulos; educação financeira, com projeção de custos e lucros com a venda de produtos; educação empreendedora, com criação de empresa on-line; projeto de vida com reutilização de resíduos como recipientes para plantio; horta com ervas medicinais; e produção de produtos como sabão, sabonete, bolsa de ervas, compressas; entre outras atividades em fase de planejamento. Todas essas ações serão estendidas a todos os estudantes da escola.

### **Eixos orientadores**

Como forma de aprofundar a religação dos conteúdos curriculares a demandas locais e globais, os objetivos específicos terão como função fortalecer o vínculo do PCE ao planejamento curricular. Para tanto, eles serão selecionados com base nos documentos que orientam os planejamentos das duas escolas envolvidas no processo. São exemplos de objetivos específicos vinculados a documentos que orientam a educação em Santa Catarina (Santa Catarina, 2019) e o contexto nacional (Brasil, 2018):

- Língua Portuguesa: i) Escola Estadual Nilo Peçanha: expressar-se, em situações de intercâmbio oral, com autoconfiança (sem medo de falar em público), para explorar e apresentar informações, esclarecer dúvidas, trocar ideias, propor, criar ou engajar-se em jogo ou brincadeira; planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, entre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de



ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto; ii) Escola Municipal Guia Lopes: planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema; reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.

- Matemática: i) Escola Estadual Nilo Peçanha: comparar informações de pesquisas apresentadas por meio de tabelas de dupla entrada e em gráficos de colunas simples ou barras, para melhor compreender aspectos; resolver e elaborar problemas envolvendo medidas das grandezas comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade, recorrendo a transformações entre as unidades mais usuais em contextos socioculturais; ii) Escola Municipal Guia Lopes: realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas e organizar dados coletados por meio de tabelas e gráficos de colunas simples ou agrupadas, com e sem uso de tecnologias digitais; esboçar roteiros a serem seguidos ou plantas de ambientes familiares, assinalando entradas, saídas e alguns pontos de referência.

Os conteúdos a serem trabalhados são os definidos nos componentes curriculares. A forma de estudá-los é que se diferencia, devido ao uso da metodologia do PCE.

## Itinerários

As macroatividades serão desenvolvidas conforme o cronograma a seguir (Quadro 1)

**Quadro 1** - Itinerários previstos para desenvolvimento do PCE

| Mês      | Escola Estadual Nilo Peçanha   | Escola Municipal Guia Lopes  |
|----------|--|--|
| Setembro | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomada do projeto – Exposição Caminhos da Criação.</li> <li>• Pesquisa de consumo – Entrevista com as famílias.</li> <li>• Pesquisas e planejamento das próximas metas com os estudantes – Linha do tempo.</li> <li>• Roda de conversa entre turmas – Represente suas ideias.</li> <li>• Coleta dos materiais e início da construção da sala multifuncional do bosque.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação dos espaços da escola com todas as turmas.</li> <li>• Desenvolvimento das atividades envolvendo a turma do 3º ano, que será protagonista na construção do “Caça ao tesouro dos espaços”, para aplicar com as demais turmas.</li> <li>• Planejar coletivamente o ambiente a ser transformado com os docentes.</li> <li>• Roda de conversa entre as turmas.</li> </ul> |



|                       |   |   |
|-----------------------|---|---|
| Outubro               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bazar solidário de uniformes.</li> <li>• Palestra com engenheiro agrônomo.</li> <li>• Cronograma de limpeza.</li> <li>• Coleta dos materiais e início da construção da sala multifuncional do bosque.</li> <li>• Arrecadação de livros.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visita à Escola Nilo Peçanha para conhecer os espaços ecoformadores.</li> <li>• Palestra com engenheiro agrônomo.</li> <li>• Pesquisa de consumo com as famílias.</li> <li>• Construção de um jogo de dominó sobre os ODS.</li> </ul>                |
| Novembro/<br>dezembro | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Votação para escolha do novo nome para o espaço revitalizado.</li> <li>• Inauguração do espaço, com apresentações preparadas por nossos alunos.</li> <li>• Utilização do espaço e divulgação do resultado para a comunidade escolar.</li> </ul>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção de cenários ecoformadores.</li> <li>• Arrecadação de materiais a serem utilizados para a construção de uma biblioteca itinerante/ casa na árvore.</li> <li>• Realizar a eleição democrática do nome dos espaços com as turmas.</li> </ul> |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

## Metas

São metas da Escola Estadual Nilo Peçanha: continuar a revitalização do bosque; planejar coletivamente a revitalização do espaço; selecionar de forma democrática o nome para o bosque; criar um jogo sobre os ODS; construir uma casa multifuncional com material reciclado; arrecadar livros para abastecer a Geladeira da Leitura; conhecer os cenários ecoformadores da Escola Guia Lopes.

São metas da Escola Municipal Guia Lopes: planejar coletivamente o ambiente a ser transformado; organizar a atividade “Caça ao tesouro dos espaços”; realizar uma visita à Escola Nilo Peçanha para conhecer os espaços ecoformadores; construir dois cenários ecoformadores; criar um jogo de dominó sobre os ODS; realizar uma campanha de arrecadação de materiais a serem utilizados na construção de uma biblioteca itinerante/casa na árvore; realizar a eleição democrática do nome dos cenários ecoformadores.

## Polinização

Na Escola Nilo Peçanha, a polinização do PCE foi prevista para dezembro de 2023, destacando que o projeto já está em andamento, com algumas ações já realizadas e outras em fase de desenvolvimento. Na Escola Guia Lopes, a polinização tem previsão para realizar-se no final de 2024, considerando também as diversas ações a serem realizadas e as muitas que poderão surgir no processo, pois consideramos que a escola é um ambiente vivo e com múltiplas possibilidades.

## Considerações finais

A proposta apresentada converge com os princípios do pensamento complexo. Sua perspectiva dialógica está caracterizada no diálogo entre demandas locais e globais, em



respeito às diferentes ideias para a solução de problemas e o envolvimento das pessoas, considerando suas aspirações, necessidades, bem como seu potencial protagonista.

Sua perspectiva hologramática está caracterizada na interface entre diferentes componentes curriculares e na relação desses com a realidade. Enquanto a perspectiva recursiva está caracterizada pelas incertezas acolhidas devido à flexibilidade do planejamento e pelas ideias que surgem, ampliando o que está sistematizado neste capítulo.

Como exemplo, destacam-se ideias expressadas por uma docente que atua no Ensino Fundamental e no Ensino Médio sobre possibilidades de retomar ações desenvolvidas em um projeto anterior, configurando-as de acordo com a realidade atual. Trata-se, portanto, de uma proposta sempre aberta a valorizar práticas passadas, pautadas no bem comum, e realizar no presente aquilo que é fundamental para o bem-viver atual e futuro.

Ao utilizar múltiplas possibilidades para a revitalização e/ou cocriação de cenários ecoformadores articuladas aos conteúdos curriculares, o PCE “Cada canto tem um encanto: da escola que temos à escola que queremos” se utilizar de um suporte pedagógico, valorizando um planejamento pertinente, impulsionado pela perspectiva transdisciplinar e pelo favorecimento de práticas pedagógicas ecoformadoras. Espera-se que a iniciativa colabore para o desenvolvimento integral dos estudantes e favoreça também a criação de novas alternativas em escolas que tiverem acesso a ela, desde que sejam consideradas as demandas de cada realidade.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília: Brasil, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRISOLLA, Livia Santos; ASSIS, Renata Machado de. O planejamento de ensino para além dos elementos estruturantes de um plano de aula. **Rev. Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. esp., p. 956-966, dez. 2020.

FAO *et al.* **El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2022:** adaptación de las políticas alimentarias y agrícolas para hacer las dietas saludables más asequibles. Roma: FAO, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4060/cc0639es>. Disponível em: <https://www.fao.org/3/cc0639es/cc0639es.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2022.

IPCC. **Climate Change 2022:** Impacts, Adaptation and Vulnerability. Contribution of Working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Cambridge: Cambridge University Press, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781009325844>. Disponível em: <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/>. Acesso em: 2 de out. 2022.



KLOSOUKI, Simone Scorsim; REALI, Klevi Mary. Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem. **UNICENTRO – Revista Eletrônica**, Guarapuava, n. 5, p. 1-8, 2008.

KOSTESKI, Aline Nataly Wolf. **Cocriação de um Projeto Criativo Ecoformador**: das demandas locais à Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2021. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2021.

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

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: Triom, 2018.

ONU. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Acelerando as transformações para a Agenda 2030 no Brasil. Brasília: ONU, 2015. Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

PETRAGLIA, Izabel. **Pensamento complexo e educação**. São Paulo: Livraria da Física, 2013.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/31692-propostas-curriculares-de-sc-e-curriculo-base-2>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SCHAEFER, Joely Leite; ZWIEREWICZ, Marlene. **Proposta de Formação-Ação em Escolas Criativas com e para docentes alfabetizadores**: um compromisso com o contexto e com Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Caçador: UNIARP, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/737017>. Acesso em: 20 out. 2023.

SILVA, Ana Tereza Reis. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, UFPR, v. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008.

TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene. Projetos criativos ecoformadores. *In*: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (org.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-176.

TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene. Projetos Criativos Ecoformadores - PCE: uma via metodológica para o pensamento complexo, a transdisciplinaridade e a ecoformação na educação. *In*: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (org.). **Escolas Criativas**: reflexões, estratégias e ações com Projetos Criativos Ecoformadores. Almeria: Círculo Rojo, 2023. p. 221-244.



UNESCO. **Relatório mundial das Nações Unidas sobre desenvolvimento dos recursos hídricos 2021**: O valor da água: dados e fatos. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375751\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375751_por). Acesso em: 20 maio 2022.

ZWIEREWICZ, Marlene et al. *Escolas Criativas: experiências transformadoras*

Zwierewicz, Marlene. **Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas**: inclusão digital, tecnologias assistivas e sustentabilidade no desenvolvimento de Projetos Criativos Ecoformadores na Educação Básica. Caçador: UNIARP, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/741254>. Acesso em: 20 jan. 2024.

ZWIEREWICZ, Marlene; SIMÃO, Vera Lúcia; SILVA, Vera Lúcia de Souza e. Da formação docente ao protagonismo infantil na criação de cenários Ecoformadores. **REID**, Jaén, monográfico 4, p. 83-94, 2019. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/5017>. Acesso em: 12 ago. 2023.



**PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR (PCE):**

“

**CENÁRIOS  
ECOFORMADORES NO VAI  
E VEM DA AVENTURA E  
DE UM BOCADO DE  
IMAGINAÇÃO**

”

**Cleonice Ribeiro Pontes Flor**

**Juliana Maria Dias**

**Ivanir Vieira dos Santos**

**Vera Lúcia Simão**

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador, Brasil



## Introdução

Este estudo apresenta a construção de cenários ecoformadores em uma escola, localizada no Norte de Santa Catarina e que atende, entre tantas turmas, uma de Pré-escolar. Destaca-se que essa turma se encontra em um espaço de escola municipal cedido provisoriamente.

Os ambientes de Educação Infantil são parte da organização curricular, visto a necessidade de a criança usufruir de espaços internos e externos como oportunidade para se desenvolver de forma ampla. Para tanto, os diferentes espaços precisam ser compostos por elementos que instiguem a curiosidade da criança, o protagonismo, a busca por novas descobertas, a sentir-se capaz e a estabelecer relação consigo mesmo, com o outro e com o meio.

A segurança também é quesito inerente aos diferentes espaços da instituição, pois a criança deve poder circular livremente e sem risco de intercorrência. Para tanto, é preciso compreender para quem esses espaços foram pensados, de modo que a segurança ao acesso à instituição, o cuidado no armazenamento de produtos químicos em local indicado, as ferramentas bem guardadas, parques e brinquedos preservados, entre outros, sejam vigiados, a fim de garantir o bem-viver de todos que desfrutam esses locais.

Além disso, o espaço necessita ser agradável esteticamente e oferecer conforto às crianças, com mobiliário e ventilação adequados, boa iluminação e cores e materiais que estimulem os sentidos e o bem-estar das crianças. Outro aspecto em relação ao espaço é que ele deve favorecer a interação social entre as crianças, proporcionando oportunidades para brincadeiras em equipes, jogos cooperativos e atividades conjuntas. Isso é fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais, como comunicação, colaboração e resolução de conflitos.

Horn (2004, p. 16) reforça que “[...] o espaço não é algo dado, natural, mas sim construído. Pode-se dizer que o espaço é uma construção social que tem estreita relação com as atividades desempenhadas por pessoas nas instituições.” Isso inclui espaços para brincadeiras, áreas destinadas a diferentes atividades como arte, música, movimento, entre outras, e materiais didáticos adequados para cada faixa etária. Nessa perspectiva, Barros (2018) discorre sobre a participação da criança na constituição dos espaços que ela frequenta e utiliza cotidianamente, afirmando que “[...] devemos ouvir o que as crianças têm a dizer sobre os espaços escolares e buscar incorporar seus desejos e suas percepções, qualificando-os e tornando-os melhores para elas e para os demais membros da comunidade escolar” (Barros, 2018, p. 40).

Como proposta transdisciplinar e ecoformadora, o PCE aqui sistematizado foi apresentado durante a disciplina de Didática e Metodologia de Ensino na Educação Básica,



vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale Rio do Peixe (UNIARP). Na disciplina, foi apresentada a base teórica da metodologia do PCE, sendo proposto aos mestrandos que elaborassem um projeto que fosse ao encontro de demandas institucionais.

Em meio a essa dinâmica, nasce a possibilidade de elaboração de um PCE para o Pré-escolar da Escola Municipal de Educação Básica Gleidis Rodrigues, de Timbó Grande, Santa Catarina. Seu objetivo é construir cenários ecoformadores de cocriação com crianças, famílias, professores e comunidade, por meio de práticas vinculadas aos campos de experiências definidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), a fim de promover espaços acolhedores que instiguem a criança ao desenvolvimento da imaginação, da criatividade e de novas descobertas.

### **Projeto Criativo Ecoformador como possibilidade de aventura e um bocado de imaginação**

A metodologia dos PCE foi idealizada por Saturnino de la Torre, coordenador do Grupo de Investigación y Asesoramiento Didáctico (GIAD), da Universidade de Barcelona (UB), Espanha, e Marlene Zwierewicz, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Brasil, no ano de 2009. Na obra lançada em 2022, intitulada *Escolas criativas: reflexões, estratégias e ações com projetos criativos ecoformadores*, os autores destacam que “A diferença entre projeto e PCE pode ser observada em uma multiplicidade de condições, entre elas, sua estrutura e sua intencionalidade, na mobilização que favorece, nos resultados observados e na sua polinização” (Zwierewicz; Torre, 2022, p. 231).

Diante da necessidade de se destacar a identidade das crianças de 4 a 5 anos de idade, matriculadas no Pré-escolar, junto à necessidade de seu desenvolvimento integral, surge o PCE como uma via metodológica, a fim de organizar cenários ecoformadores que proporcionem a multiplicidade de condições fortalecidos pela intencionalidade pedagógica.

Os cenários ecoformadores são entornos acessíveis ou criados, preferivelmente, de forma colaborativa e que estimulam a interação e o protagonismo na realização de vivências/experiências para valorização das relações consigo mesmo, com o outro e com o meio natural e social. (Zwierewicz; Simão; Silva, 2019, p. 85).

Segundo Zwierewicz, Simão e Silva (2019), o conceito de cenários ecoformadores tem como aporte teórico as contribuições de Galvani (2002, 2016), Pineau (2008), Silva (2008), Torre, Pujol e Moraes (2008), entre outros.

E por que organizar cenários ecoformadores a partir da metodologia de PCE? Porque “[...] em relação ao PCE, reforçamos que representa um referencial de ensino e de aprendizagem baseado na autonomia, na transformação, na colaboração e na busca do desenvolvimento integral da pessoa (Zwierewicz; Torre, 2022, p. 232). Nesse caso, estamos



falando de crianças em um espaço de educação no qual necessitam ser compreendidas como sujeitos de direito que pensam, sonham, aprendem, imaginam, fazem planos e precisam desenvolver sua autonomia e ser protagonistas no seu próprio processo de formação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs), em seu artigo 4º, apresentam a criança como:

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

Em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reitera-se nesse documento, o definido como caráter mandatório nas DCNEIs (2009), ao indicar que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores interações e brincadeiras. Esses eixos devem assegurar os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento descritos na BNCC (2018), visto que esses direitos evidenciam as formas como as crianças aprendem e destacam a criança como sujeito central no processo educativo. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento definidos na BNCC são: **conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se**. A referida normativa estabelece, ainda, cinco campos de experiências, evidenciando ações que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento integral.

Os cinco campos de experiências da BNCC (Brasil, 2017) destacados são: **O eu, o outro, o nós; Corpo, gesto e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**. A BNCC (2018) ratifica a importância do desenvolvimento integral da criança, valorizando seu potencial reflexivo, criativo e antecipatório. Para tanto, “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2018, p. 36), os quais serão evidenciados nas metas como eixo norteador, definidos nos organizadores conceituais do PCE, destacados mais à frente.

Nesse sentido, o espaço para o brincar dentro de um ambiente educacional se dá pela organização de cenários na escola. Dessa forma, os professores necessitam buscar e ampliar o olhar sobre esse espaço, visando proporcionar às crianças um ambiente favorável. Esse ambiente deve ser composto de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem para que a interação criança-criança seja facilitada. Um espaço que seja dinâmico, vivo, “[...] brincável”, explorável, transformável e que dê acesso para todas as crianças (Santos, 2017, p. 18). Barbosa e Horn (2007, p. 73) também corroboram a ideia de que o espaço educativo é fundamental “[...] para o desenvolvimento das crianças, na medida em que a ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais”.



Ao transformar os possíveis espaços em cenários ecoformadores, além da interação e aprendizado, reinventam-se práticas, estímulos com o contato da natureza, cultivo de hortas em diferentes formas, relação direta com material não estruturado e estruturado, possibilitando, assim, múltiplos momentos de aprendizagem.

Segundo Moraes (2000 *apud* Pinho; Passos, 2018), os professores precisam avançar em uma revitalização da educação, buscando que esta desperte na criança a alegria e o prazer em aprender. O encantamento precisa considerar as demandas das crianças e estimular um desenvolvimento cada vez mais prazeroso, além do reconhecimento de que a natureza proporciona subsídios a uma vida mais saudável e feliz, sensibilizando-as de que fazem parte dessa natureza e podem ajudar a mantê-la em harmonia com a humanidade.

### **Sistematização do PCE proposto**

A fim de elucidar o contexto de aplicação do PCE, destaca-se o lócus do projeto, seguido dos organizadores conceituais descritos por Torre e Zwierewicz (2022), a saber: epítome, legitimação teórica, legitimação prática, metas, itinerários, coordenadas temporais, avaliação emergente e polinização (Torre; Zwierewicz, 2022, p. 237-242).

### **Lócus do desenvolvimento do PCE**

O Pré-escolar da Escola Municipal de Educação Básica Gleidis Rodrigues, do município de Timbó Grande, está localizado no Norte catarinense e atende aproximadamente 117 crianças entre 4 e 5 anos de idade. Trabalham nessa escola treze professores, uma diretora, um apoio pedagógico, seis apoiadores educacionais, uma cozinheira, duas zeladoras e um segurança.

A estrutura física da escola é composta por quatro salas de aula, uma cozinha, um refeitório, três banheiros e uma lavanderia. Nos espaços externos, as crianças podem desfrutar de um pátio com grama, um parque, uma caixa com areia, além de um espaço onde está sendo organizada uma horta.

### **O PCE “Cenários Ecoformadores no Vai e Vem da Aventura e de um Bocado de Imaginação”**

O PCE proposto traz como título “Cenários Ecoformadores: no vai e vem da aventura e de um bocado de imaginação”. Por meio dos cenários, pretende-se construir com as crianças, famílias, professores e comunidade local espaços que valorizem a imaginação e a interação consigo, com o outro e com o meio, em momentos de brincar, aprender e criar.

Pretende-se construir um ambiente integrado à aprendizagem e ao desenvolvimento integral das crianças, por meio da confecção de brinquedos, de organização de hortas, jardins,



pinturas, circuitos, entre alternativas, favorecendo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento destacados na BNCC: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e reconhecer-se.

Na sequência, destacam-se as etapas do PCE, a partir dos organizadores conceituais definidos por Torre e Zwierewicz (2022), que se pretende implementar com a turma do Pré-escolar da Escola Municipal de Educação Básica Gleidis Rodrigues.

**Epítome** – organizar, de maneira estratégica e intencional, diferentes tipos de materiais na entrada da escola, como guarda-chuvas coloridos, *pallets*, pneus, cones, caixas coloridas de vários tamanhos, tecidos e malhas coloridas, latas de tintas, materiais estruturados, não estruturados, galhos, pedras entre outros. Ao entrar nesse espaço, crianças, famílias e professores irão se deparar com um rol de recursos para instigar, junto aos diferentes personagens, a reorganização de diferentes espaços da instituição. Como indicações, serão deixadas pistas em lugares bem visíveis para que as crianças as encontrem e sigam em busca de aventura como forma de desbravar o que está acontecendo.

**Legitimação teórica** – para a validação teórica, será disponibilizada uma variedade de recursos, que visam auxiliar na compreensão da proposta do PCE, assim como estimular o interesse das crianças. Entre esses recursos, estão obras literárias que abordam temáticas relacionadas à natureza, ambientes coloridos e diversos, e vídeos sobre espaços de convivência coletiva. Além disso, planeja-se criar brinquedos, hortas, jardins e representações visuais de diferentes aspectos para serem utilizados pelas crianças da Educação Infantil. Para os educadores, serão disponibilizados os documentos oficiais que regem a Educação Infantil brasileira, como as DCNEIs (Brasil, 2009) e a BNCC (Brasil, 2018), bem como as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da AMARP (AMARP, 2016), artigos científicos e publicações para fundamentação teórico-prática do PCE.

**Legitimação prática** – promover rodas de conversas com as crianças, professores, famílias e comunidade; apresentação de diferentes recursos, materiais estruturados e não estruturados, elementos da natureza, imagens, documentários sobre a organização de espaços, ambientes, jogos, brinquedos e brincadeiras, a fim de instigar a criação de cenários ecoformadores.

**Perguntas geradoras** – as perguntas geradoras de estímulo à criatividade são propostas para mobilizar as crianças: Como é o ambiente da minha escola? Como eu consigo identificar e compreender a organização de cenários ecoformadores na escola? O que você quer que seja construído na escola para que você possa aprender para além da sala de referência? Em que lugares da escola podemos construir os cenários ecoformadores? O que vamos construir? De que maneira posso ajudar na construção desses cenários? Como a participação da minha família pode ser importante na construção desse projeto? Todos esses



questionamentos estão organizados e direcionados a uma prática que visa a interação, a complexidade da realidade e as emergências das crianças diante do cenário atual.

**Metas** – o propósito do PCE é estabelecer ambientes colaborativos de cocriação envolvendo crianças, famílias, professores e a comunidade. Por meio de práticas conectadas aos campos de experiências estabelecidos na BNCC (Brasil, 2018), busca-se promover espaços acolhedores que incentivem o desenvolvimento da imaginação, criatividade e novas descobertas das crianças. Com isso em mente, procurar-se-á envolver as crianças e suas famílias em uma proposta pedagógica que valorize o protagonismo infantil e iniciativas que promovam o bem-estar individual, social e ambiental.

Os objetivos específicos, por sua vez, estão associados aos diferentes campos de experiência, tais como: Escuta, fala, pensamento e imaginação: Ouvir os pequenos, suas ideias quanto ao ambiente que eles querem e suas sugestões; O eu, o outro e o nós: ampliar as relações interpessoais desenvolvendo atitudes de participação e colaboração; Corpo, gestos e movimentos: explorar diferentes maneiras de expressar sentimentos, sensações e emoções através do corpo, em situações cotidianas, brincadeiras, dança, teatro e música; ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e colaboração; comunicar ideias e sentimentos para pessoas e grupos diversos; Traços, sons, cores e formas: utilizar os sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras imaginativas, encenações, criações musicais e festas; estabelecer comparações entre objetos, observando suas características; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: observar e descrever mudanças resultantes de ações em diferentes materiais, através de experimentos que envolvam fenômenos naturais e artificiais.

Além disso, através deste PCE, pretende-se alcançar, minimamente, as seguintes metas: observar e desenvolver a escuta atenta em relação à atitude das crianças e das famílias ante a epítome; instigar as crianças a desenhar cenários ecoformadores que contemplem a imaginação, a curiosidade, a descoberta, a experimentação e as diferentes sensações de sentir e pensar como possibilidade para o desenvolvimento de si, do outro e do meio; promover rodas de conversas com as crianças, professores, famílias e comunidade, apresentação de diferentes recursos materiais, estruturados e não estruturados, elementos da natureza, imagens, documentários sobre a organização de espaços, ambientes, jogos, brinquedos e brincadeiras, a fim de instigar a criação de cenários ecoformadores; promover o trabalho colaborativo a partir da arrecadação dos diferentes recursos materiais para revitalização (estética, jardins, horta etc.) e construção de cenários ecoformadores (construção de brinquedos, casinha, circuitos, laboratório ao ar livre etc.).

**Itinerários** – este PCE pretende ser desenvolvido durante um semestre, podendo ter alterações, uma vez que ele não é um projeto fechado. Sendo assim, a priori, será



desenvolvido em etapas da seguinte forma: Mês 1 – coletar ideias provindas das crianças do Pré-escolar da escola Gleidis Rodrigues para dar iniciação ao ambiente que eles querem e analisar os desenhos de como imaginam essa escola revitalizada; Mês 2 – movimentar as crianças, famílias, professores e comunidade através de rodas de conversas para participarem da construção de um ambiente ecoformador e iniciar as atividades práticas, como a criação de brinquedos, circuitos, horta, jardins, bancos; Mês 3 – desenvolver um ambiente que estimule a criatividade e a imaginação através de pinturas elaboradas pelas crianças em cada espaço da instituição; Meses 4 e 5 – convidar as famílias, os professores e a comunidade para ter uma roda de conversa sobre os cenários ecoformadores criados; ver a exposição de imagens do antes e do depois dos ambientes revitalizados, o sarau de apresentações das crianças e colher o depoimento das pessoas envolvidas no PCE sobre os pontos positivos e os pontos a serem melhorados.

**Coordenadas temporais** – o PCE está previsto para ser desenvolvido durante um semestre.

**Avaliação emergente** – a avaliação se dará por meio de registro, incluindo a escuta atenta e a observação das crianças, tanto individualmente como em equipes, a fim de destacar suas descobertas, o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, na resolução de problemas, conflitos e seu desenvolvimento.

**Polinização** – as famílias serão convidadas a conhecer os diferentes cenários ecoformadores construídos com crianças, familiares, professores, gestão e comunidade escolar, além de participar de uma exposição de imagens do antes e do depois dos cenários ecoformadores construídos e revitalizados. Também serão convidadas a participar de uma roda de conversa sobre a organização dos cenários ecoformadores e do Sarau de Novos Talentos.

### **Considerações finais**

Considerando o objetivo central do projeto proposto, que é construir cenários ecoformadores de cocriação com crianças, famílias, professores e comunidade, é possível destacar a relação com a fundamentação teórica que se baseia nos princípios da Educação Infantil, enfatizando a importância de um espaço seguro e que seja empolgante para o desenvolvimento pleno da criança.

Espera-se que, por meio da metodologia dos PCE, se possa construir com a criança diferentes cenários, para que seu aprendizado possa ir além da sala de referência, contribuindo de forma significativa com a formação deste sujeito, que pensa, sente, sonha e aprende de múltiplas formas.



## Referências

- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e tempo na escola infantil. *In*: CRAIDY, C. KAERCHER, G. E. (orgs.) **Educação infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 2-14.
- BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). **Desemparedamento da infância: a escola como um lugar de encontro com a natureza.** 2. ed. Rio de Janeiro: Criança e Natureza e Instituto Alana, 2018. 116 p.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2023.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MORAES, M. C. Além da aprendizagem: um paradigma para a vida. *In*: M. C. MORAES e S. TORRE (org.). **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação.** Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-25.
- MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, [S. l.], v.16, n. 70, abr./jun., 1996.
- PINHO, Maria José de; PASSOS, Vânia Maria de Araújo. COMPLEXIDADE, ECOFORMAÇÃO E TRANSDISCIPLINARIDADE: por uma formação docente sem fronteiras teóricas. **Revista Observatório**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 433–457, 2018. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2018v4n2p433. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5123>. Acesso em: 27 set. 2023.
- PUJOL, Maria Antônia; MORAES, M. C. (org.). **Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação.** São Paulo: Triom, 2008. p. 335-352.
- SANTOS, F. F. C. V. **A organização do espaço para o brincar na educação infantil numa perspectiva histórico-cultural.** Faculdade de Ciências e Tecnologia de Birigui, 2017. Disponível em: [http://www.fateb.br/fateb.cientifica/downloads/1a\\_edicao/artigos/009\\_a\\_organizacao\\_cdo\\_espaco\\_para\\_o\\_brincar\\_na\\_educacao\\_infantil.pdf](http://www.fateb.br/fateb.cientifica/downloads/1a_edicao/artigos/009_a_organizacao_cdo_espaco_para_o_brincar_na_educacao_infantil.pdf). Acesso em: 15 ago. 2023.
- SILVA, A. T. R. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, 18, 95-104, jul./dez. 2008. Disponível em: de <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/13428>. Acesso em: 20 mar. 2019.



TORRE, S. Pujol, M. A.; MORAES, M. C. Decálogo sobre transdisciplinaridade e ecoformação. *In*: TORRE, S.; PUJOL, M. A.; MORAES, M. C. (org.). **Transdisciplinaridade e Ecoformação: um novo olhar sobre a educação**. São Paulo: Triom, 2008.

ZWIEREWICZ, M. Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: matizes da pedagogia ecossistêmica na formação de docentes da Educação Básica. *In*: M. G. Dittrich e outros. (org.). **Políticas Públicas na contemporaneidade: olhares cartográficos temáticos**. Itajaí: Univali, 2017. p. 217-231.

ZWIEREWICZ, M. **Seminário de pesquisa e intervenção**. Florianópolis: IFSC, 2104.

ZWIEREWICZ, M. TORRE, S. **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009.

ZWIEREWICZ, Marlene; SIMÃO, Vera Lúcia; SILVA, Vera Lúcia de Souza e. **Ecoformação de professores com polinização de Escolas Criativas**. Caçador: UNIARP, 2019.



# A IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS

**Nº 10.639/2003 E Nº 11.645/2008 NA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE PAULO LOPES/SC:  
UMA EXPERIÊNCIA**

**Odair de Souza**

Escola de Educação Básica Dr. Ivo Silveira  
Paulo Lopes, Brasil



## Introdução

O presente texto tem como objetivo central expor as observações realizadas a partir das apresentações das professoras formadoras no processo inicial de formação continuada para a implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, bem como da educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes/SC.

Espera-se que o capítulo possa servir de inspiração para que outras redes municipais de ensino do estado de Santa Catarina e de outros estados possam aplicar efetivamente as referidas leis. Como a formação ainda está em andamento, não é possível vislumbrar resultados imediatos e efetivos, necessitando-se de um tempo de ajuste nas unidades de ensino.

## A necessidade de uma formação antirracista nas redes municipais de ensino

A Lei nº 10.639/2003, forjada nas lutas sociais dos movimentos negros, completou 20 anos em 2023. Após a promulgação dessa lei, em 9 de janeiro de 2003, os órgãos responsáveis por sua implementação, entre eles, o Ministério da Educação, lançaram à época uma série de documentos, normativas e instruções para que órgãos oficiais de ensino, como secretarias estaduais e municipais de educação, bem como do Distrito Federal, pudessem dar prosseguimento à sua implementação.

Dentre os documentos e livros publicados, destacam-se: *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003* (Brasil, 2005), *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais* (Brasil, 2006) e *Superando o racismo na escola* (Munanga, 2008). Dentre esses documentos, chama a atenção o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2013), pois aponta que é atribuição do governo municipal cumprir as legislações oriundas do Conselho Nacional de Educação, bem como do Ministério da Educação referentes à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

A partir Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas pelo Parecer nº 003/2004, do Conselho Nacional de Educação, e do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes, as secretarias estaduais e municipais movimentaram-se ou pelo menos deveriam movimentar-se, para a implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003, bem como de suas diretrizes em suas redes de ensino.

Em 2020, a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, seguindo as orientações nacionais do Ministério da Educação de reorientar seus currículos para se



adequar à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), elabora o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019), que traz um capítulo totalmente dedicado à EREER.

Para dar sequência a todo esse processo iniciado via documentos curriculares e estabelecer a obrigatoriedade da lei, em 21 de fevereiro de 2022, o Conselho Estadual de Educação estabeleceu, por meio da Resolução nº 004/2022, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.

A Secretaria Estadual de Educação iniciou, assim, um processo lento, mas gradativo, de implementação da EREER e das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 em sua Rede de Ensino, com o objetivo de atender à demanda da diversidade étnico-racial no estado de Santa Catarina. Infelizmente, a EREER não foi seguida pelas secretarias de educação da maioria dos municípios. No entanto, algumas secretarias municipais de educação sentiram-se motivadas ao cumprimento da lei e iniciaram o processo de formação de professores. Foi o que ocorreu na Secretaria Municipal de Educação de Paulo Lopes/SC.

### **E assim, a experiência formativa aconteceu...**

A formação de professores da Rede Municipal de Educação de Paulo Lopes em EREER partiu da necessidade que a Secretaria de Educação encontrou em implementar as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Para isso, a Secretaria chamou o professor Odair de Souza, para que juntos pudessem pensar um processo formativo que desse conta dessa demanda.

Dessa forma, após sucessivas reuniões, decidiu-se conjuntamente que, em um primeiro momento, seria feito um diagnóstico de como a rede municipal está trabalhando a EREER nas escolas. Esse diagnóstico foi feito por meio de um texto entregue e provocativo, com questões fechadas e abertas, para que fossem respondidas e, após isso, fez-se um levantamento, por meio de análise das respostas e elaboração de gráficos, de como estava a implementação da EREER nas escolas. Esse texto voltou respondido à Secretaria de Educação no final de 2022.

Após a análise dos dados coletados e a tabulação dos resultados advindos dos questionários, constatou-se que os gráficos apresentavam contradições nas respostas fornecidas. Por exemplo, no gráfico nº 1, os docentes (77,1 %) responderam que a trajetória histórica de negros e negras só é estudada nas efemérides, o que combina com o gráfico nº 7, no qual os docentes (70,1 %) mencionaram que o racismo só é tratado em determinados momentos do ano letivo. Esses dois gráficos divergem de outros 4, sobretudo do gráfico de nº 3, onde 42,1 % responderam que a cultura negra é um tema presente na proposta pedagógica da escola, e do gráfico nº 6, no qual 57,8% dos docentes disseram que o racismo



na escola é estudado de maneira contextualizada, de acordo com a realidade dos estudantes, promovendo uma análise crítica do assunto e visando a transformação de conceitos preconceituosos. A conclusão final a que se chegou é que a EREER não é ainda implementada nas escolas da rede municipal como determinam as legislações e os documentos oficiais, ou é realizada de maneira bem fragmentada e superficializada.

Essa análise e constatação reforçou ainda mais a necessidade de formação continuada e sistemática em toda a Educação Básica. Assim, pensou-se numa programação formativa para os primeiros meses do ano de 2023 da seguinte forma: quatro horas para cada etapa de ensino (educação infantil, anos iniciais e finais, histórias e culturas indígenas, histórias e culturas quilombolas na escola) durante o primeiro semestre.

Em 2 de fevereiro de 2023, o professor formador e coordenador da formação em EREER, na Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes/SC, abriu presencialmente os trabalhos do ano letivo com toda a Rede com o tema: “Formação em educação para as relações étnico-raciais: pode a escola mudar vidas? – a dimensão política e epistemológica da EREER na Educação Básica”.

Inspirado em Pierre Bourdieu (2009), o professor formador trouxe, como contribuição à formação, o conceito de “campo”, cuja ideia central foi compreender como os campos constituem um conjunto de conhecimentos a partir de diversos agentes, que podem ser legislações, universidades, revistas, livros, congressos, cursos de formação, entre outros, e que têm como função principal transmitir conhecimentos. Todavia, a partir dessa “ideia universal” de transmissão de conhecimentos a partir dos campos, a pergunta que fica é: quem produziu esse conhecimento? Onde se produziu esse conhecimento? A quem interessa? Por quem foi produzido? Com quem? Qual o objetivo?

A reflexão do professor formador foi acentuar que todo o conhecimento foi/é produzido em um determinado contexto histórico e quase sempre com a intenção de atender a alguns interesses específicos. Esses conhecimentos, na grande maioria das vezes, são internalizados por nós como “naturais” e, portanto, sem nenhuma análise crítica, bem como não são interseccionalizados por meio de conceitos como de gênero, classe e raça, ou seja, na imensa maioria das vezes, é um conhecimento derivado de uma “concepção branca” de mundo, eurocentrada, patriarcal, cristã, heterossexual etc. Nesse sentido, o conceito de raça, fundamentado em Aníbal Quijano (2007), foi um elemento que permeou toda a formação.

Ainda no mesmo dia, a formadora, Professora Janaina Amorim da Silva, focalizou a importância de se trabalhar as relações étnico-raciais em sala de aula, obedecendo, assim, o preceito legal advindo da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996), bem como das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, destacando também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História



e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), instituídas pelo Parecer 003/2004, do Conselho Nacional de Educação.

A formadora reforçou que o objetivo da ERER é (re)educar as relações étnico-raciais com a finalidade de superar o racismo e as desigualdades raciais no Brasil. Trouxe vários conceitos dos pesquisadores/pesquisadoras do tema, como racismo e suas consequências em todos os âmbitos da vida das crianças, dos adolescentes e dos jovens negros e indígenas, bem como maneiras de enfrentá-los. Aliados a esses conceitos, trouxe outros secundários – embora não de menor importância –, como branquitude a branquidade.

Afirmou que uma educação antirracista só acontece de fato se houver força de vontade política dos docentes da Rede e de toda a equipe gestora, incluindo os gestores das escolas e sua equipe administrativa e pedagógica, a Secretaria de Educação e assessoria, entre outras pessoas que exercem funções no sistema educacional e que queiram efetivamente aprender o letramento racial. Trouxe, ainda, uma série de experiências antirracistas ocorridas nas escolas do município de São José/SC, de quando ela foi coordenadora do setor de educação para as relações étnico-raciais na Secretaria Municipal de Educação dessa cidade.

Na Educação Infantil, a formação em ERER ficou por conta da Professora Priscila Cristina Freitas, que, no dia 18 de maio de 2023, apresentou a proposta de formação tematizando: “A educação para as relações étnico-raciais na educação infantil por meio da literatura infanto-juvenil afro-brasileira”, destacando várias obras infantis escritas por mulheres negras que trazem o negro como tema central.

A referida formadora deu destaque ao livro “O orocongo do menino gentil” escrito por ela mesmo. Ao apresentar o livro, destacou as características de uma literatura desse porte para a educação infantil, como a musicalidade, o movimento, o lúdico, os espaços narrativos como escola, casa, comunidade, os instrumentos musicais, entre outros elementos da cultura afro-brasileira que podem ser encontrados no livro e que são referências fundamentais para a infância.

Além do livro acima citado, a referida autora ainda apresentou outras obras da literatura afro-brasileira, como *Antonietta*, *Triolé-Triolé*, *O mundo de Oyá*, *Nós, vovó e os livros*. Todos escritos por mulheres negras catarinenses. Aliado a isso, performatizou ritmos e sons, como meio de sensibilizar e motivar professoras e crianças a se empenharem no tema em sala de aula.

Para os docentes dos anos iniciais e finais, a professora formadora Carol Lima de Carvalho, no dia 18 de julho de 2023, trouxe como tema “Caminhos para uma educação antirracista”, destacando a contextualização histórica do racismo no mundo e no Brasil, bem como as diversas manifestações deste em todos os sentidos: interpessoal, institucional, epistemológico, religioso e recreativo. Definiu conceitualmente cada um deles ao mesmo



tempo que propôs estratégias de enfrentamento, por meio de uma educação antirracista através de coletivos negros.

Aliados aos coletivos e organizações negras (irmandades e sociedades religiosas, Frente Negra Brasileira, Teatro Experimental do Negro, Movimento Negro Unificado, Movimento de Mulheres Negras de Santa Catarina), como estratégias antirracistas, propôs ainda outros, como o estudo sistemático e profundo do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, sobretudo do capítulo dedicado à EREER, as leis e normativas federais, estaduais e municipais que tematizam a EREER, os valores afro-brasileiros e o estudo e entendimento dos conceitos de memória, cultura, história, estética, corpo, expressão, entre outros, bem como o destaque dado aos valores civilizatórios afro-brasileiros (Trindade, 2005).

Para finalizar, a formadora apresentou atividades realizadas em sala de aula com seus estudantes, tais como: palestras realizadas por angolanos que moram em Santa Catarina, mas particularmente em Florianópolis, que na sala de aula apresentaram os costumes, culturas, idiomas e danças angolanas, contação de histórias sobre povos antigos da África como Reino de Benin, pinturas africanas de perspectivas nigerianas entre outras atividades que focaram o combate ao racismo e todas as formas de preconceitos e discriminações.

No dia 19 de julho de 2023, a professora formadora Adriana Ferreira da Silva, atendendo toda a Rede de Ensino (da Educação Infantil aos Anos Finais) estabeleceu uma conexão entre os quilombos do passado e os remanescentes quilombolas na atualidade, com ênfase na história dos quilombos no Brasil e particularmente em Santa Catarina, bem como a reconfiguração do conceito de quilombo. Reforçou a importância de se vincularem os estudos de histórias, memórias e patrimônios dos quilombos na Educação Básica, bem como trouxe à tona a definição de comunidades quilombolas segundo o Decreto nº 4.887/2003.

Definiu e caracterizou as comunidades quilombolas no Brasil, apresentando dados estatísticos, mapas e conceitos que focalizam a existência e resistência ancestral, cultural e territorial dos africanos no Brasil e no quilombo, como identidade africana, alimentação, festas, mulher quilombola, tradições, saberes ancestrais, entre outros.

Apresentou ações políticas para a superação do racismo estrutural e fortalecimento quilombola por meio de movimentos e organizações negras e quilombolas como o “Coletivo Mulheres Quilombolas de Santa Catarina”. Finalizou sua apresentação com a belíssima canção de Cynthia Erivo: “Stand Up”, que aborda temas relacionados à liberdade, bem como a insistência, luta e união de todos e todas para o enfrentamento ao racismo.

Todas as professoras formadoras incentivaram, motivaram, reforçaram e sensibilizaram para a importância da elaboração de projetos em EREER e em ensino de história



e cultura afro-brasileira, africana e indígena em toda a Educação Básica, em todo o ano letivo, compreendendo todo o currículo escolar e envolvendo todos os componentes curriculares.

### **Considerações finais**

Durante as formações em Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, que se encerrou no dia 19 de julho de 2023, percebeu-se uma intensa dedicação e apreço por parte das professoras da Rede, na proposta de elaboração de projetos em relação ao tema a serem desenvolvidos no segundo semestre de 2023 e que desembocará na socialização coletiva na “Semana da Consciência Negra” do corrente ano.

Entende-se que a educação para as relações étnico-raciais é um processo que deve permear o currículo durante todo o ano letivo, no entanto, devido a demanda de tempo e o formato em que a formação aconteceu optou-se por ter essa primeira amostra em novembro de 2023.

Essa é uma formação ainda inconclusa e, portanto, ainda sem resultados efetivos, o que só acontecerá a partir da implementação sistemática durante o ano de 2024. É objetivo da Secretaria de Educação que em 2024 todos os docentes possam implementar a ERER em todo o plano de ensino, garantindo, assim, que as escolas sejam ambientes acolhedores a todos e todas e um espaço de combate a toda forma de preconceitos, discriminações e, especialmente o RACISMO.

### **Referências**

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009, 322 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003** - que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 29 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 29 jul. 2023.



BRASIL. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. SECAD, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. MEC/SECADI, 2013.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GOMES, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon. (org.). **El Giro Decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica, mas allá del capitalismo global. Bogotá: Universidade Javeriana/Instituto Pensar/Universidade Central/IESCO/Siglo del Hombre editores, 2007. p. 93 -126.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. *In*: Valores afro-brasileiros na educação. **Boletim Salto para o Futuro**. Boletim 22, nov. 2005. p. 30-36.



**PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR  
JARDIM SENSORIAL:**

**“  
UMA VIA PARA  
VALORIZAÇÃO DO  
CONHECIMENTO  
PERTINENTE NO ENSINO  
FUNDAMENTAL  
”**

**Lucineia Kotelak Junges  
Marlene Zwierewicz**

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP  
Caçador, Brasil



## Introdução

Este capítulo tem como objetivo sistematizar um Projeto Criativo Ecoformador (PCE) que foi objeto de estudo de uma pesquisa de mestrado profissional vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). O objetivo da pesquisa foi analisar as contribuições do Projeto Criativo Ecoformador Jardim Sensorial, desenvolvido na Escola Municipal de Educação Básica Professor Didio Augusto, de União da Vitória, Paraná, para a valorização do conhecimento pertinente.

A pesquisa foi desenvolvida em um momento muito afetado pela pandemia da Covid-19. E, ainda que as escolas houvessem retornado às atividades presenciais, era visível que a pandemia havia ampliado as evidências sobre a urgência de superar práticas pedagógicas pautadas na reprodução de conhecimentos e no seu distanciamento em relação às demandas locais e globais.

Além disso, as próprias condições das escolas durante o período pandêmico impulsionaram os docentes a reinventarem a forma de planejar, avaliar e organizar o material didático para as aulas realizadas de forma síncrona ou assíncronas. Entre as iniciativas, os profissionais da Escola Municipal de Educação Básica Professor Didio Augusto, da Rede Municipal de Ensino de União da Vitória, Paraná, lócus da pesquisa que teve o Projeto Criativo Ecoformador Jardim Sensorial como objeto de estudo, se organizaram para realizar, na própria instituição, uma formação continuada dos docentes. Desenvolvida no segundo semestre de 2022, a formação contou com a participação de docentes da própria instituição e de profissionais vinculados a outras escolas da referida Rede Municipal de Ensino.

Entre as questões que orientaram a formação, constavam reflexões de Morin (2011, p. 33) sobre a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que colaborem para “[...] situar tudo no contexto e no complexo planetário [...]”. Da mesma forma, a formação pautava a “[...] necessidade de promover um conhecimento capaz de compreender os problemas globais e fundamentais para neles inscrever os conhecimentos parciais e locais” (Morin, 2015, p. 100).

Por isso, a proposta formativa ancorou-se na tríade conceitual ‘pensamento complexo, transdisciplinaridade e ecoformação’. Já para articulação entre teoria e prática, teve como referencial a metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), uma proposta criada por Torre e Zwierewicz (2009, 2022).

A pesquisa procurou analisar os resultados da formação docente em uma das atividades realizadas com os estudantes de uma das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, nesse processo, mapear estratégias para a valorização do conhecimento pertinente. Essa atividade foi justamente a cocriação do Jardim Sensorial.



Participaram da pesquisa 20 estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, que colaboraram na definição do PCE e em seu desenvolvimento, e seis profissionais da Educação Básica e do Ensino Superior, que analisaram a proximidade do PCE aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), portanto, a demandas globais.

### **Perspectivas teóricas orientadoras da pesquisa**

Como base teórica da pesquisa, utilizaram-se contribuições de autores como Nóvoa (2017, 2019), Torre e Zwierewicz (2009, 2022), Morin (2011, 2015, 2018, 2019), Nicolescu (2018), Pineau (2004). Autores como esses contribuíram para analisar o potencial do PCE para favorecer o conhecimento pertinente.

O conhecimento pertinente é produzido por uma racionalidade aberta, que contextualiza e concebe a multidimensionalidade humana, social e da natureza (Sá, 2019). É um conhecimento complexo, pois “[...] abarca a vida, abraça o objeto de estudo, o fato e o fenômeno [...]”, já que não existe “[...] nada ou coisa ou fato que possa ser compreendido à luz do Pensamento Complexo de forma isolada. Isso porque não há nada isolado no universo” (Sá, 2019, p. 20-21).

Constituindo um dos sete saberes necessários para a educação do futuro, “[...] o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita [...]” (Morin, 2018, p. 15), e, nesse processo, possibilita a vinculação do conteúdo curricular ao que está entre, através e além de qualquer disciplina e, portanto, à perspectiva transdisciplinar defendida por Nicolescu (2018).

Destaca-se que o objetivo da transdisciplinaridade “[...] é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento [...]” (Nicolescu, 2018, p. 53). Isso porque é “[...] resolutamente aberta na medida em que ultrapassa o campo das ciências exatas, devido ao seu diálogo e a sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior” (Freitas; Morin; Nicolescu, 1994, p. 2).

Ao ser dinamizada de forma articulada com o pensamento complexo, a transdisciplinaridade favorece práticas pedagógicas que se orientam pela superação daquilo que Sá (2019, p. 19) define como “[...] uma visão fragmentada, disjuntiva e separadora do ser humano em relação à natureza e à sociedade”. Essa perspectiva é potencializada quando, no contexto educacional, ambos os conceitos são vinculados à ecoformação, justamente por esta se constituir em uma formação “[...] construída na origem das relações diretas com o ambiente material: os não humanos, os elementos, a matéria, as coisas, a paisagem” (Silva, 2008, p. 101).



Para Torre (2008, p. 43), “A ecoformação é uma maneira de buscar o crescimento interior a partir da interação multissensorial com o meio humano e natural, de forma harmônica, integradora e axiológica [...]”. Ela é essencial por se aproximar da ideia de que os processos de ensino e de aprendizagem não devem ter como função única o domínio de conteúdos curriculares, pois existem outras condições fundamentais para as escolas como a interação entre as pessoas e a natureza de forma consciente e comprometida com a vida, o que reitera a relevância de uma linguagem de transformação a partir da humanização como ideia vital da ecoformação (Torre, 2008).

### **Metodologia da pesquisa implicada na elaboração do produto educacional**

Para realização deste estudo, optou-se pela pesquisa *ex-post-facto* porque o PCE, sistematizado na sequência, foi desenvolvido antes do início do estudo. Também foi utilizada a pesquisa bibliográfica para análise de estudos correlatos.

Em relação à abordagem, foi priorizada a qualitativa, por ser mais adequada ao propósito do estudo, utilizando-se de questionários com um roteiro de entrevista e um de identificação de estratégias transdisciplinares e ecoformadoras.

Participaram da pesquisa 20 estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, que colaboraram na definição do PCE e participaram de seu desenvolvimento. Foram eles que avaliaram a relevância do PCE para o atendimento de demandas locais. Também participaram seis profissionais da Educação Básica e do Ensino Superior, que analisaram a proximidade do PCE aos ODS.

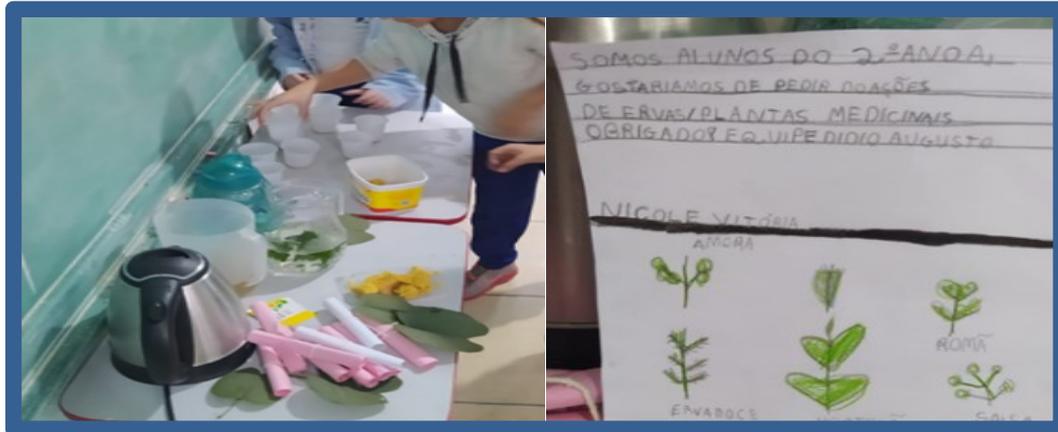
### **Fragmentos do Projeto Criativo Ecoformador Jardim Sensorial**

O PCE proposto a partir da formação docente envolveu a construção de um Jardim Sensorial. No início do processo de cocriação, foram feitas simulações e representações gráficas que surgiram entre a análise do espaço da escola implicada (Figura 1), o estudo das possíveis plantas que poderiam ser cultivadas e as demandas para que ele fosse construído. Nessas atividades, foram trabalhados conteúdos de matemática, geografia, português e artes.





**Figura 3** - Lendas dos chás.



**Fonte:** Junges e Zwierewicz (2023).

Na sequência do projeto, a atividade 'Diálogos com o Senhor Getúlio' envolveu a aproximação com conhecimentos populares e a valorização da cultura local, na qual os estudantes fizeram diversas perguntas e esclareceram curiosidades. O Senhor Getúlio é um membro da comunidade, conhecedor de técnicas de cultivo e de formas de utilização de diversos chás. Ele detalhou informações sobre as plantas medicinais, as que usava quando era criança e as que eram mais usadas antigamente.

Para o PCE, esse momento foi de grande riqueza, pois valorizou a cultura local, estimulando o senso crítico e o olhar acerca do meio em que se vive. Esse processo foi fundamental para visualizar possíveis soluções para problemas locais e seu compromisso com emergências globais.

**Figura 4** - Diálogos com o Senhor Getúlio.



**Fonte:** Junges e Zwierewicz (2023).

Para possíveis soluções para problemas locais, entre eles, a necessidade de melhorias em um espaço da escola, foi necessário que os estudantes recorressem a diferentes conteúdos curriculares, priorizando a perspectiva transdisciplinar e ecoformadora do PCE. Na sequência, podem ser observadas imagens do processo de construção do Jardim Sensorial (Figura 5).

**Figura 5** - Cocriação do cenário ecoformador Jardim Sensorial.



**Fonte:** Junges e Zwierewicz (2023).

A polinização ocorreu durante o próprio desenvolvimento do PCE, bem como no encerramento das atividades. Também se deu de forma contínua, por meio da disponibilização do cenário ecoformador, que atualmente está sendo revitalizado e utilizado para o estudo dos conteúdos curriculares pelas diferentes turmas da escola.

### **Considerações finais**

A pesquisa possibilitou a construção do produto educacional intitulado “Projeto Criativo Ecoformador Jardim Sensorial: uma proposta de planejamento para valorização do conhecimento pertinente no Ensino Fundamental”, o qual buscou evidenciar o resultado de uma vivência valorizadora do conhecimento pertinente, motivado por um planejamento nutrido pela perspectiva transdisciplinar e mobilizador de práticas pedagógicas ecoformadoras. O produto com o PCE e as estratégias que valorizaram o conhecimento pertinente pode ser acessado em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/726848>.

Espera-se que o produto educacional possa seguir polinizando, contribuindo para que outras escolas se transformem enquanto transformam sua prática pedagógica. Nesse sentido, destaca-se, mais uma vez, a relevância de considerar as condições locais, observando também as emergências globais no momento de desenvolvimento de cada novo PCE.

## Referências

- FREITAS, Lima de; MORIN, Edgar. NICOLESCU, Basarab. **Carta da Transdisciplinaridade**. Paris: CETRANS, 1994. Disponível em: <http://cetrans.com.br/assets/docs/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2022.
- JUNGES, Lucineia Kotelak; ZWIEREWICZ, Marlene. **Projeto Criativo Ecoformador Jardim Sensorial**: uma proposta de planejamento para valorização do conhecimento pertinente no ensino fundamental. Caçador: UNIARP, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/726848>. Acesso em: 20 mai. 2024.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-cheia**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 24. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertand, 2019.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015b.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.
- NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: Triom. 2018.
- NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106>. Acesso em: 23 jan. 2022.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e 84910, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03- e84910.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2023.
- PINEAU, Gaston. **Écoformation**: rapport du GREF. Tours: GREF, 2004.
- SÁ, Ricardo Antunes. Contribuições teórico-metodológicas do pensamento complexo para a construção de uma pedagogia complexa. In: SÁ, Ricardo Antunes; BEHRENS, Marilda Aparecida (org.). **Teoria da complexidade**: contribuições epistemológicas para uma pedagogia complexa. Curitiba: Appris, 2019. p. 17-64.
- SILVA, Ana Tereza Reis. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, v. 18, p. 95-104,



jul./dez. 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/dma.v18i0.13428>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/13428>. Acesso em: 27 jun. 2022.

TORRE, Saturnino de la. O poder da palavra: significado e alcance da linguagem transdisciplinar e ecoformadora. *In*: TORRE, Saturnino de la; PUJOL, Maria Antônia; MORAES, Maria Cândida (org.). **Transdisciplinaridade e ecoformação**: um novo olhar sobre a educação. São Paulo: TRIOM, 2008. p. 113-140.

TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene. Projetos Criativos Ecoformadores. *In*: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (org.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-176.

TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene. Projetos Criativos Ecoformadores - PCE: uma via metodológica para o pensamento complexo, a transdisciplinaridade e a ecoformação na educação. *In*: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (org.). **Escolas criativas**: reflexões, estratégias e ações com Projetos Criativos Ecoformadores. Caçador: EdiUniarp, 2022. p. 228-247.



**TECNOLOGIAS DIGITAIS E SABÃO ECOLÓGICO:**

“

**CULTIVANDO  
HÁBITOS  
SUSTENTÁVEIS**

”

**Nílvia Luzia Grutzmacher**

**Fabiana Mara Rubini**

**Edna Liz Prigo**

**Madalena Pereira da Silva**

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - SC



## **Introdução**

Neste capítulo apresentam-se reflexões relacionadas ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a questões ambientais. Proposta a partir de uma perspectiva transdisciplinar e ecoformadora, tal iniciativa pretende impulsionar a execução de um projeto de sustentabilidade, por meio da produção de sabão ecológico comunitário, articulado às demandas e realidades local e global, utilizando as tecnologias digitais como recurso ecopolinizador da consciência ambiental, visando mudança de atitude dos estudantes e da comunidade escolar, através de um Projeto Criativo Ecoformador (PCE). A proposta será aplicada na Escola de Educação Básica Governador Lacerda, situada na Rua Paulo Gheller, nº 58, no bairro Santa Tereza, município de Videira – SC.

A intenção da pesquisa surgiu durante a disciplina de Didática e Metodologia do Ensino da Educação Básica do Mestrado Profissional de Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale Rio do Peixe, Caçador – SC, que busca desenvolver atividades na perspectiva do pensamento complexo, da transdisciplinaridade e da ecoformação. Essa tríade tem possibilitado a resignificação de práticas pedagógicas fragmentadas e descontextualizadas.

Para a apresentação da proposta, este capítulo compõe-se de dois momentos: o primeiro, denominado base epistemológica do PCE, apresenta conceitos acerca de temas orientadores, dentre os quais se destacam: TDIC, ecoformação, sustentabilidade, bem como uma discussão da metodologia à luz dos PCE (Zwierewicz, 2011); o segundo traz a sistematização da prática proposta de PCE que será desenvolvida aliando os temas citados à produção do sabão ecológico.

## **Fundamentação teórica**

A escrita deste texto está embasada em autores como: Brundtland (1991), Pukall, Silva e Silva (2017), Behrens e Prigol (2023), Zacariotti e Sousa (2019), Heinsfeld e Pischetola (2019), Silva, Aguiar e Jurado (2020), entre outros. Além disso, buscamos suporte em documentos oficiais como: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1996), Base Nacional Comum Curricular (NCC) (Brasil, 2018) e a Agenda 2030, que define os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). O compromisso maior desse PCE é com o objetivo 11.6, o qual propõe, até o ano de 2030, diminuir o impacto ambiental negativo nas cidades, focando especialmente na qualidade do ar, na administração de resíduos urbanos e em outros aspectos (ONU, 2015).

O relatório de Brundtland (1991) define que os hábitos sustentáveis são aqueles que atendem às necessidades da atualidade sem comprometer as gerações futuras. As práticas



sustentáveis requerem a conscientização de todos os setores da sociedade, do governo, de organizações, inclusive as escolares.

Nesse sentido, podemos entender que a ecoformação é o que fomenta a sustentabilidade. No sentido literal, ‘eco’ vem de ecologia e ‘formação’, processo de educação, aprendizado, desenvolvimento pessoal. Ou seja, a ecoformação é um processo educativo que visa promover a conscientização da formação de indivíduos em relação a suas práticas e princípios ecologicamente sustentáveis. Os estudantes agem em uma “perspectiva da ecoformação, interagindo com o meio onde vivem, [...] se constituem e constituem conhecimentos” (Pukall; Silva; Silva, 2017, p. 32).

A ecoformação pode ocorrer de diversas formas, tais como cursos, projetos, ações de sensibilização, entre outras, que busquem polinizar e incentivar ações que visam à preservação do meio ambiente através de práticas sustentáveis, isso “[...] implica ter atitudes de curiosidade, que permitam buscar dialogar com novas ideias [...] que levem a aprendizagem de pensar por outra lógica” (Behrens; Prigol, 2023, p. 28). Os PCE são exemplos de projetos que visam a conscientização de estudantes e da comunidade escolar através de práticas criativas e ecossustentáveis. Conforme Pukall, Silva e Silva (2017, p. 32), “[...] ao desenvolver um PCE, transcendemos o conhecimento na relação com os conteúdos e promovemos ações de iniciativa e atitudes de colaboração que estimulam o sentimento de pertencimento, de empoderamento a partir do saber”.

Para entendermos e propormos soluções para os problemas ambientais, é necessário pensar transdisciplinarmente e entender que nenhuma ação ocorre e obtém sucesso de forma isolada, as TDIC têm muito a contribuir nos PCE, além de ser uma fonte atrativa aos estudantes, elas podem disseminar, de forma muito ágil e rápida, as informações. No ambiente escolar, as TDIC devem ser usadas de forma a integrar as demais áreas do saber, ajudando os estudantes a interconectarem seus conhecimentos (Zacariotti; Sousa, 2019).

Os PCN (Brasil, 1996) citam que a incorporação das inovações tecnológicas só tem sentido se contribuírem para a melhoria da qualidade do ensino. A simples presença de novas tecnologias na escola não é, por si só, garantia de maior qualidade na educação, é preciso que se faça o uso adequado delas na perspectiva sociocultural.

A BNCC reforça isso em sua 5ª competência geral, dizendo que é necessário:

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 (Brasil, 2018, p. 9).

Heinsfeld e Pischetola (2019) apontam que as TDIC na educação podem ser vistas sobre dois vieses: artefatos técnicos ou socioculturais. Ambas as perspectivas são



importantes para uma compreensão abrangente dessas tecnologias na educação, sendo necessário considerar tanto os aspectos técnicos quanto as implicações sociais, culturais e educacionais associadas ao seu uso.

Adotá-las como um artefato somente técnico equivale a dotar os estudantes de competências meramente técnicas e instrumentais, limitados em sua criticidade. Precisamos conhecer suas funcionalidades técnicas, mas a inserção das TDIC na educação deve se voltar à perspectiva sociocultural, contemplando questões relacionadas com a ética, equidade, inclusão, interação e colaboração, entre outros aspectos, fazendo com que a escola cumpra seu papel na sociedade, ensinando os alunos a se relacionar de maneira seletiva e crítica com o universo de informações a que têm acesso no seu cotidiano.

É pertinente compreender também que as TDIC podem ser usadas como polinizadoras de PCE, tal como proposto por Silva, Aguiar e Jurado (2020). Na pesquisa, os autores analisaram um jogo didático digital que se constituiu como um instrumento polinizador de PCE e “[...] contribuiu para que as ações de educação ambiental, desenvolvidas no Campus, não ficassem esquecidas, mas fossem ressignificadas pelos novos sujeitos que passaram a ter a oportunidade de conhecê-las” (Silva; Aguiar; Jurado, 2020, p. 182).

### **Sistematização da prática desenvolvida**

Nesta seção, sistematiza-se o PCE, o qual foi elaborado durante as disciplinas do mestrado.

### **Objetivos específicos**

- Trabalhar, por meio das TDIC, a conscientização ambiental, sensibilizando a comunidade escolar a desenvolver hábitos sustentáveis;
- Utilizar a reciclagem de óleo residual de cozinha como estratégia de aprendizagem, abordando a educação ambiental na perspectiva do desenvolvimento de indivíduos críticos e reflexivos;
- Incentivar as pessoas a descartarem corretamente o resíduo do óleo de cozinha, por meio de uma campanha de conscientização, de coleta e armazenamento, com o intuito de utilizá-lo como ingrediente principal na produção do sabão ecológico;
- Utilizar a temática do projeto como eixo norteador nas diferentes áreas do conhecimento, trabalhando os conteúdos programáticos de cada área, aliando teoria e prática.



## **Epítome**

Criar situações que impactam os estudantes diante do descarte incorreto do resíduo do óleo de cozinha, enviando mensagens através de grupos de WhatsApp, com o objetivo de despertar a curiosidade deles a respeito do tema.

Primeiramente, serão selecionadas reportagens e/ou notícias com imagens que apresentem situações de destruição ambiental, esgotos ou lixões e um comparativo de imagens entre o descarte correto de um litro de resíduo de óleo de cozinha e a mesma quantidade sendo descartada incorretamente. Depois, sem passar maiores informações, será solicitado aos estudantes que enviem seus questionamentos e comentários sobre o tema na própria ferramenta de troca de mensagens.

A iniciativa surgiu da necessidade de estimular a tomada de consciência ante as demandas ambientais, ao se observarem, por parte de alunos, hábitos que demonstram pouca preocupação em relação ao meio ambiente e à sustentabilidade.

## **Legitimação teórica**

Há muito tempo existem preocupações relacionadas a analisar, solucionar e prevenir problemas inerentes às questões ambientais. Entretanto, somente no contexto contemporâneo tais preocupações ganham, progressivamente, maior projeção, forçando-nos a reconhecer que vivenciamos uma crise ambiental e que a busca por medidas que amenizem seus impactos torna-se a cada dia mais urgente (Maknamara, 2009).

Essa crescente preocupação com a sustentabilidade tem sugerido à sociedade moderna uma mudança de comportamento diante das práticas do dia a dia, com o intuito de suprir as necessidades humanas sem comprometer o meio ambiente, sendo necessário “[...] compreender que a natureza não é linear, pois faz parte de uma lógica complexa” (Salaman; Silva, 2023, p. 235). Especialmente no que diz respeito à alimentação, devido ao ritmo acelerado da sociedade, os hábitos alimentares dos brasileiros têm sofrido alterações consideráveis nos últimos anos. Com isso, muitas vezes as pessoas optam por consumir alimentos práticos e que não requeiram muito tempo de preparo, resultando em mais tempo livre para executar outras atividades.

Como consequência, há aumento no consumo dos óleos vegetais, visto que a fritura é um dos tantos, se não o principal, meio de preparação desse tipo de comida. O óleo é um ingrediente capaz de introduzir alterações químicas provocadas pelo aquecimento prolongado, transferindo ao alimento uma grande quantidade de calor, reduzindo assim o tempo de preparo e atribuindo-lhe um sabor agradável (Sanibal, 2002).

Sabemos que não existe um método de descarte ideal do produto, mas sim alternativas de reaproveitamento. Uma das alternativas mais simples e recomendável é a



transformação de óleo em sabão. Tendo em vista que essa prática não requer uma aparelhagem complexa, sendo reconhecido como um dos métodos mais práticos para sua reciclagem (Silva; Lucena, 2009).

O óleo, quando submetido por um longo processo de fritura, torna-se um resíduo com grande capacidade de poluição. Como não devemos utilizá-lo mais de uma vez no preparo de outros alimentos, é comum as pessoas optarem pelo descarte do óleo de fritura pelo esgoto, o que gera consequências prejudiciais para o meio ambiente, além de causar mau cheiro, resulta em dificuldade no tratamento desses resíduos, trazendo como consequência problemas na drenagem do esgoto, o que pode ocasionar pressões que conduzem à infiltração desse resíduo no solo, poluindo o lençol freático ou ocasionando refluxo para a superfície (Oliveira, 2010).

Segundo a Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo (SABESP), um litro de óleo pode contaminar até 25 mil litros de água potável, basta um pingo de óleo para causar um dano irreversível. Esse óleo cria uma película sobre a água que, além de contaminar córregos e rios, agride a vegetação e causa a morte de peixes (SABESP, [2023]).

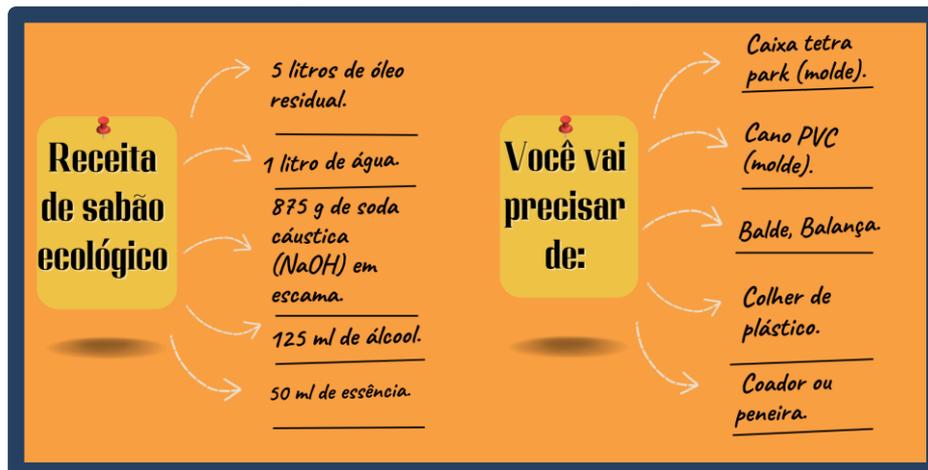
A fabricação de “SABÃO ECOLÓGICO” é um projeto que busca conscientizar a comunidade escolar a respeito da adoção de hábitos sustentáveis. Por ser biodegradável, ele consegue ser decomposto por bactérias depois de utilizado. É chamado de ecológico porque evita que o óleo chegue aos rios e cause degradação da água e impermeabilização do solo. Esse sabão pode ser usado na higienização de pisos, limpeza de alumínio e para lavar roupa.

### **Legitimação Prática – Produção do Sabão Ecológico**

Neste projeto, o sabão será produzido a frio e manualmente. Cada equipe poderá escolher a sua receita. Na Figura 1, será apresentada uma sugestão de receita. Ressalta-se que o óleo de cozinha residual será recolhido através de uma campanha de coleta e armazenamento em garrafas PET ou baldes com tampa na escola. Inicialmente o óleo coletado passa pelo processo de coagem, que é feito por meio da utilização de peneira fina para remoção de resíduos sólidos.



Figura 1 - Receita de sabão ecológico.



Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

Para a realização do trabalho, serão usadas máscara e luvas, visto que a soda cáustica é corrosiva e deve ser manuseada com cuidado. Em um balde, será dissolvida a soda cáustica na água, homogeneizando até diluir completamente. A seguir, coloca-se o óleo residual, mexendo com uma colher de plástico até que se alcance o ponto semelhante a "leite condensado". Isso leva, em média, de 30 a 40 minutos, homogeneizando continuamente até adquirir a consistência adequada. Depois, acrescenta-se a essência e continua-se mexendo por 10 minutos. Após esse período, é inserido o álcool, mexendo-se por mais 10 minutos. A mistura é colocada dentro de uma caixa Tetra Pak ou nos moldes feitos de cano de PVC. Por fim, deixa-se descansar por dois dias, quando alcançar o ponto de corte, desenforma-se o sabão em um local limpo, cortando-o em pedaços, no tamanho e formato desejados.

### Perguntas geradoras

- O que a minha família faz com o resíduo do óleo de cozinha?
- Será que estamos destinando corretamente?
- Qual o impacto ambiental do descarte em rios, solo?
- Então, o que eu devo fazer?

### Metas

- Desenvolver ações que visem estimular a consciência dos estudantes a respeito do descarte correto do lixo.



- Utilizar as TDIC como instrumento para conscientizar, estimular e divulgar ações ecoformadoras de sustentabilidade.

## Eixos orientadores

A recente reformulação do Ensino Médio e a elaboração da BNCC buscam nos estudantes o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e valores pertinentes à convivência numa sociedade democrática e solidária. De acordo com o referido documento, as aprendizagens essenciais estão organizadas por áreas do conhecimento, para as quais estão atribuídas competências específicas. Na Figura 2, destacamos quais competências pretendemos trabalhar por meio do PCE.

Figura 2 - Eixos orientadores.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Ciências Humanas e Sociais Aplicadas</b></p> <p><b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA ÁREA</b></p> <p>CONTEXUALIZAR, ANALISAR E AVALIAR CRITICAMENTE AS RELAÇÕES DAS SOCIEDADES COM A NATUREZA E SEUS IMPACTOS ECONÔMICOS E SOCIOAMBIENTAIS, COM VISTAS À PROPOSIÇÃO DE SOLUÇÕES QUE RESPEITEM E PROMOVAM A CONSCIÊNCIA E A ÉTICA SOCIOAMBIENTAL E O CONSUMO RESPONSÁVEL EM ÂMBITO LOCAL, REGIONAL, NACIONAL E GLOBAL.</p> <p><b>OBJETOS DO CONHECIMENTO</b></p> <p>ATIVIDADES ECONÔMICAS NO CAMPO E OS PRINCÍPIOS DA SUSTENTABILIDADE. RELAÇÕES COM A SOCIEDADE E COM O CONSUMO. POLUIÇÃO.</p>   | <p><b>Ciências da Natureza e suas Tecnologias</b></p> <p><b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA ÁREA</b></p> <p>ANALISAR FENÔMENOS NATURAIS E PROCESSOS TECNOLÓGICOS, COM BASE NAS RELAÇÕES ENTRE MATÉRIA E ENERGIA, PARA PROPOR AÇÕES INDIVIDUAIS E COLETIVAS QUE APERFEIÇEM PROCESSOS PRODUTIVOS, MINIMIZEM IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS E MELHOREM AS CONDIÇÕES DE VIDA EM ÂMBITO LOCAL, REGIONAL E/OU GLOBAL.</p> <p><b>OBJETOS DO CONHECIMENTO</b></p> <p>METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA E REPRESENTAÇÃO DE DADOS EM TABELAS, GRÁFICOS INFOGRÁFICOS E ILUSTRAÇÕES USANDO OU NÃO SOFTWARES EDUCATIVOS COM INTUITO DE FACILITAR O ENTENDIMENTO DE ASSUNTOS LIGADOS À VIDA E EVOLUÇÃO.</p> <p>REAÇÕES ORGÂNICAS, PROPRIEDADES E CARACTERÍSTICAS DOS PRODUTOS, MATERIAIS E PROCESSOS COM APLICAÇÃO INDUSTRIAL. ANÁLISE DE TÉCNICAS E TECNOLOGIAS ATUAIS E INOVADORAS QUE OTIMIZEM PROCESSOS PRODUTIVOS, ELEVANDO O PADRÃO DE QUALIDADE E PROMOVENDO SUSTENTABILIDADE.</p> |
| <p><b>Linguagens e suas Tecnologias</b></p> <p><b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA ÁREA</b></p> <p>COMPREENDER O FUNCIONAMENTO DAS DIFERENTES LINGUAGENS E PRÁTICAS CULTURAIS (ARTÍSTICAS, CORPORAIS E VERBAIS) E MOBILIZAR ESSES CONHECIMENTOS NA RECEPÇÃO E PRODUÇÃO DE DISCURSOS NOS DIFERENTES CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL E NAS DIVERSAS MÍDIAS, PARA AMPLIAR AS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL, O ENTENDIMENTO E AS POSSIBILIDADES DE EXPLICAÇÃO E INTERPRETAÇÃO CRÍTICA DA REALIDADE E PARA CONTINUAR APRENDENDO.</p> <p><b>OBJETOS DO CONHECIMENTO</b></p> <p>PLANEJAMENTO, PRODUÇÃO, REVISÃO E EDIÇÃO DE TEXTOS (ORAIS, ESCRITOS). CONSIDERANDO CRITÉRIOS DISCURSIVOS E LINGÜÍSTICOS. CRITÉRIOS DE COERÊNCIA: UNIDADE TEMÁTICA, RELEVÂNCIA INFORMATIVA, PROGRESSÃO, NÃO CONTRADIÇÃO, ASPECTOS MULTISSEMÍOTICOS E EFEITOS DE SENTIDO.</p> | <p><b>Matemática e suas Tecnologias</b></p> <p><b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA ÁREA</b></p> <p>ARTICULAR CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS AO PROPOR E/OU PARTICIPAR DE AÇÕES PARA INVESTIGAR DESAFIOS DO MUNDO CONTEMPORÂNEO E TOMAR DECISÕES ÉTICAS E SOCIALMENTE RESPONSÁVEIS, COM BASE NA ANÁLISE DE PROBLEMAS DE URGÊNCIA SOCIAL, COMO OS VOLTADOS A SITUAÇÕES DE SAÚDE, SUSTENTABILIDADE, DAS IMPLICAÇÕES DA TECNOLOGIA NO MUNDO DO TRABALHO, ENTRE OUTROS, RECORRENDO A CONCEITOS, PROCEDIMENTOS E LINGUAGENS PRÓPRIOS DA MATEMÁTICA.</p> <p><b>OBJETOS DO CONHECIMENTO</b></p> <p>UNIDADES DE MEDIDA DE UMA GRANDEZA; SISTEMA INTERNACIONAL (SI). MEDIÇÃO E CÁLCULO DE PERÍMETRO, ÁREA, VOLUME, CAPACIDADE E MASSA. GRANDEZAS: RAZÃO OU PRODUTO DE OUTRAS GRANDEZAS. ÁREA DE FIGURAS GEOMÉTRICAS.</p>   |

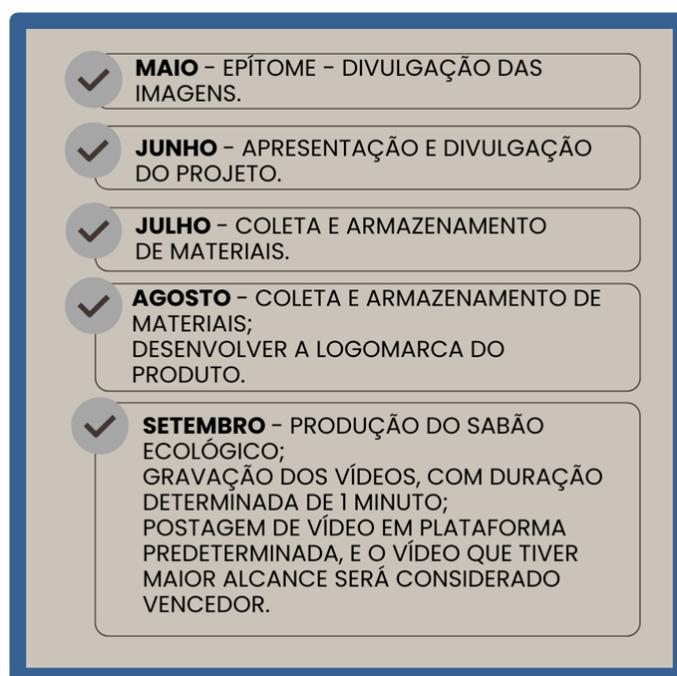
Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).



## Coordenadas temporais e Itinerários

A seguir, na Figura 3, apresentamos os meses e as macroatividades que nosso projeto seguirá.

Figura 3 – Cronograma.



Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

## Avaliação emergente

Nesse caso, a avaliação será de caráter processual, visando considerar todo o processo, monitorando os envolvidos ao longo do tempo (Caldeira, 2000). A avaliação será realizada em três vertentes: autoavaliação, coavaliação, heteroavaliação.

A autoavaliação é importante, pois induz o estudante a olhar para as suas próprias atitudes e seu aprendizado ao longo do tempo, assumindo a ideia de que ele deve ser ativo em sua aprendizagem e desenvolvimento. Nesse projeto, a autoavaliação será feita através do aplicativo *Padlet*, o qual será apresentado aos alunos, e cada um deverá, ao longo do projeto, fazer os seus registros sobre as etapas desenvolvidas, tornando isso uma espécie de “diário *on-line*” do processo (Caldeira, 2000).

A coavaliação na educação é uma prática em que os estudantes participam do processo de avaliação uns dos outros. No presente projeto, a coavaliação será realizada no momento do desenvolvimento da receita do sabão ecológico, em que os alunos, divididos em grupos, deverão gravar um vídeo de até um minuto apresentando sua receita, e os demais grupos poderão avaliar a produção do vídeo (Semana; Santos, 2009).



Já a heteroavaliação é conduzida pelo professor, nesse caso ele avaliará o estudante em todo o seu processo, considerando seu desenvolvimento integral, o envolvimento nas atividades propostas e as habilidades referentes aos componentes curriculares envolvidos no projeto (Caldeira, 2000).

### **Polinização**

Utilização das TDIC durante o desenvolvimento do projeto, para a divulgação deste, através de vídeos de curta duração, para veicular as receitas de sabão ecológico. Distribuição de amostras do sabão para a comunidade escolar durante eventos promovidos pela unidade escolar; como exemplo, cita-se a Mostra do Conhecimento.

### **Considerações finais**

Com o Projeto Criativo Ecoformador, espera-se que ocorra uma mudança de atitude em relação às questões ambientais, que hábitos sustentáveis passem a ser praticados pela comunidade escolar. Assim, reitera-se que a presente iniciativa, de reutilização de óleo residual de cozinha, pode-se tornar uma prática comum na vida das pessoas, e nesse sentido reforçamos que é de fundamental importância a educação ambiental através das mídias, para que tenhamos, em longo prazo, uma sensibilização por parte de um número cada vez maior de pessoas, pois a conscientização é o principal passo para um meio ambiente sustentável.

### **Referências**

BEHRENS, M. A.; PRIGOL, E. L. O acolhimento dos atributos-base de Freire e Morin na prática pedagógica docente. *In*: TORRES, P. L.; BEHRENS, M. A. **Construtos de pesquisa em educação**. Curitiba: Appris, 2023. p. 19-32.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Mec, 2018.

BRUNDTLAND, G. H. **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991.

CALDEIRA, A. M. S. Avaliação e processo de ensino-aprendizagem. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./out. 1997.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019.



MAKNAMARA, M. Educação Ambiental e ensino de Ciências em escolas públicas alagoanas. **Contrapontos**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 55-64, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeea.org/artigo.php?idartigo=1869>. Acesso em: 11 nov. 2023.

OLIVEIRA, J. A. B.; AQUINO, K. A. S. **Óleo residual de frituras: impactos ambientais, educação e sustentabilidade no biodiesel e sabão**. [S. l.: s. n.], 2010.

ONU. **Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br/objetivo/objetivo?n=11>. Acesso em: 4 ago. 2023.

PUKALL, J. P.; SILVA, V. L. S.; SILVA, A. R. **Projetos Criativos Ecoformadores na Educação Básica: uma experiência em formação de professores na perspectiva da criatividade**. Blumenau: Nova Letra Gráfica e Editora, 2017. 90 p.

SABESP: Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo. [2023]. <https://www.sabesp.com.br/site/interna/Default.aspx?secaoId=82>. Acesso em: 6 ago. 2023.

SANIBAL, E. A. A.; MANCINI FILHO, J. Alterações Físicas, Químicas e Nutricionais de Óleos Submetidos ao Processo de Fritura. **Caderno de Tecnologia de Alimentos & Bebidas**, Cidade, v. 18. p. 48-54, 2002.

SALAMAN, D. M. A.; SILVA, M. P. da. Repensar a Formação de Professores na Perspectiva Ecoformadora e Transdisciplinar. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 234–240, 2023. DOI: 10.17921/2447-8733.2023v24n2p234-240. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/10231>. Acesso em: 3 out. 2023.

SEMANA, Silvia, SANTOS, Leonor. Estratégias de avaliação na regulação das aprendizagens em matemática. XX SIEM. Lisboa: APM. 2009. **XX Seminário de Investigação em Educação Matemática**. Livro de Atas de Conferência Internacional 2009.

SILVA, Alexandre Medeiros, LUCENA, André Duarte. **Aspectos da sustentabilidade na reciclagem do óleo proveniente de fritura - o caso do projeto Soluz**. In: Desafios da cadeia produtiva do biodiesel para o Nordeste. Fortaleza: Premium, 2009. v.1, p. 9-172.

SILVA, Madalena Pereira; AGUIAR, Paula Alves; JURADO, Ramon Garrote. As tecnologias digitais da informação e comunicação como polinizadoras dos projetos criativos ecoformadores na perspectiva da educação ambiental. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 31, n. 1, p. 182-204, 2020.

ZACARIOTTI, Marluce Evangelista Carvalho; SOUSA, José Luís dos Santos. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como recurso de mediação pedagógica. **Revista Observatório**, [S. l.], v. 5, n. 4, p. 613-633, 1 jul. 2019. Universidade Federal do Tocantins. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v5n4p613>.

ZWIEREWICZ., M. Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: matizes da pedagogia ecossistêmica na formação de docentes da Educação Básica. In: DITTRICH, M. G. et al. (org.). **Políticas Públicas na contemporaneidade: olhares cartográficos temáticos**. Itajaí: Univali, 2011.



CENÁRIOS ECOFORMADORES

“

**ERA UMA VEZ... OS  
ENCANTADORES  
DE HISTÓRIAS**

”

**Edna Liz Prigol**

**Carla Teresinha da Silva**

**Fernanda Longui Lumikoski**

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador, Brasil



## Introdução

O ato de contar histórias<sup>1</sup> Zilberman (2004). remete aos primórdios da humanidade, contemplando momentos que possibilitam, até hoje, ao ser humano se comunicar, compartilhar suas experiências, seus conhecimentos, sua cultura, seus valores, suas crenças, seus mitos, suas fantasias, lendas, mitologias e histórias.

Um olhar para o passado viabiliza compreender que, desde os estágios iniciais da evolução humana, as histórias eram transmitidas oralmente, com a finalidade de ensinar lições, preservar a história e explicar o mundo. A contação de histórias oportunizou divulgar as tradições mitológicas e religiosas de muitas culturas.

Ainda, nas sociedades antigas, como dos gregos e romanos, os poetas e os *aedos* eram responsáveis por contar histórias épicas, mitos, lendas, poemas para o povo. Igualmente, ao visitar as culturas indígenas do mundo, é possível identificar que a tradição oral ainda é uma forma vital de comunicação para perpetuar, de geração em geração, a cultura, a história e a sabedoria do povo.

Durante a Idade Média, os trovadores/artistas da nobreza e os poetas/cantores recitavam jograis, poesias, melodias e cantavam músicas para a disseminação de histórias voltadas ao amor, aos sentimentos. Com a invenção da imprensa, no século XV, a contação de histórias passou a se amparar nos livros impressos. Na mesma toada, a evolução do mundo possibilitou o desenvolvimento da literatura, teatro, cinema, rádio, televisão e, mais recentemente, da internet, tendo a contação de histórias evoluído para diferentes mídias. Novos formatos de contar histórias surgiram, como as mídias sociais, os *podcasts* e as plataformas de vídeo *on-line*, ampliando o formato e as necessidades de adaptações às necessidades humanas e às mudanças tecnológicas e culturais.

Na escola, identifica-se que, na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o professor se dedica, em vários momentos, à contação de histórias, pois se crê que elas instigam e estimulam a criatividade, a imaginação, a fantasia, o faz de conta, o que possibilita ao educando “[...] sorrir, rir, gargalhar com situações vividas pelos personagens, com a ideia de conto ou com um jeito de escrever dum autor e, então poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira de divertimento” (Abramovich, 2009, p. 17).

Abramovich (2009) destaca a importância do humor na contação de histórias, bem como na escrita delas, oportunizando a quem escuta fazer suas interpretações e, com elas, surge a capacidade de se divertir, sentir medo, sentir prazer, se emocionar, chorar com as situações ouvidas e/ou interpretadas. Continua afirmando que contar história “é suscitar o

---

<sup>1</sup> Os dados históricos foram retirados de Zilberman (2004).



imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, e encontrar outras ideias para solucionar questões como os personagens fizeram” (Abramovich, 2009, p. 17). Ainda, ressalta a importância de a contação de histórias estimular a imaginação, pois o mundo fictício, as personagens e o contexto possibilitam que os estudantes visualizem ou se sintam dentro do cenário, vivenciando o que escutam e permitindo que criem a própria versão mental do mundo descrito. Outro ponto que pode ser destacado diz respeito à curiosidade de entender a trama, os dilemas, os desafios e as soluções encontradas para cada problema.

O contato com os livros via contação de histórias resgata a ludicidade e propicia o despertar do encantamento que as palavras ou as imagens trazem durante a leitura. A esse respeito, Abramovich (2009, p. 14) descreve:

Ler, para mim, sempre significou abrir todas as comportas pra entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível [...] E continua, lindamente, sendo exatamente isso!

Por sua vez, Busato (2012, p. 12) descreve que contar história para uma criança é fascinante, é mergulhar num universo que para os adultos já é encantador, quem dirá para uma criança, que “[...] constrói deliberadamente um mundo onde tudo é possível. Ao contar uma história perpetuamos a existência dos seres fantásticos, lhes damos vida e espaço para que se manifestem e encantem o mundo”.

A contação de histórias deve ocorrer principalmente no ambiente escolar, por oportunizar o estímulo da aprendizagem, resgatando o prazer de ouvir uma narrativa repleta de sentimentos, socialização e conhecimentos.

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo) (Abramovich, 2009, p. 17).

Diante dessas concepções, desencadeiam-se alguns questionamentos: se a contação de histórias possibilita o multidesenvolvimento do estudante, por que ela não é contemplada como estratégia de ensino-aprendizagem? Por que a contação de histórias não é mais reconhecida e valorizada como uma estratégia pedagógica eficaz, considerando seu potencial para engajar e motivar os estudantes? Se a contação de histórias auxilia no desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, criatividade e empatia, por que ela não é incorporada ao planejamento?

Observando a prática pedagógica das turmas de 5º ano de uma escola municipal de União da Vitória, Paraná, identificou-se a ausência da contação de histórias no planejamento,



surgindo a questão de investigação: quais contribuições de um espaço específico de contação de histórias e leituras, de forma colaborativa, podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem?

Considerando a pesquisa de abordagem qualitativa (Triviños, 2011), identifica-se que esta possibilita compreender e interpretar o contexto educacional, além de entender como os professores percebem, vivenciam e interpretam o processo de ensino-aprendizagem. Já a pesquisa descritiva (Triviños, 2011) complementa a anterior, no sentido de permitir uma compreensão detalhada e precisa de aspectos específicos da educação. Em suma, é possível observar, documentar e interpretar o contexto educacional para compreender as ações e os desafios educacionais e identificar possíveis melhorias.

Para responder ao questionamento inicial, definiu-se como objetivo propor um projeto de contação de histórias, estruturado na metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), para contribuir no desenvolvimento integral dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da escola pesquisada.

### **Base epistemológica: complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação**

A literatura é considerada a arte da palavra; por ela, o ser humano pode se comunicar, interagir socialmente, trocar conhecimentos, entender e divulgar a cultura, impulsionar sentimentos, expressando-se pela narrativa, pela dramaticidade e pela poesia. Dançando, cantando, interpretando, escrevendo/produzindo, lendo ou escutando, a literatura possibilita reflexões, incita questionamentos, oportuniza o desenvolvimento de muitas aprendizagens, esclarece ou proporciona compreensão a cada indivíduo sobre sua própria vida. Nesse sentido, Morin (2008, p. 49) afirma que “[...] na literatura que o ensino sobre a condição humana pode adquirir forma vivida e ativa, para esclarecer cada um sobre sua própria vida”.

A literatura/narrativa remete a lugares desconhecidos, a emoções diversas e aproxima o leitor de personagens que provocam sensações e intenções, muitas vezes presentes dentro dele mesmo. O ato de ler e de escutar desperta reações, magias e motiva os leitores a buscar novas interpretações. Na escola, a narrativa, sob os fundamentos da transdisciplinaridade<sup>2</sup>, oportuniza trabalhar entre e além do estudo da estrutura linguística. Isso significa compreender a aplicação da narrativa na vivência da vida, na sociedade, no planeta (Morin, 2008). Empregar a literatura como

[...] escola da vida, em seus múltiplos sentidos [...] escolas da língua, que revela todas as suas qualidades através das obras dos escritores e poetas, e permite que o

---

<sup>2</sup> “[...] o prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (Nicolescu, 1999, p. 44-45).



adolescente – que se apropria dessas riquezas – possa expressar-se plenamente em suas relações com o outro [...] da qualidade poética da vida e, correlativamente, da emoção estética e do deslumbramento [...] escolas da descoberta de si [...] reconhecer sua vida subjetiva na dos personagens de romances ou filmes. Pode descobrir a manifestação de suas aspirações, seus problemas, suas verdades, não só nos livros de ideias, mas também, e às vezes mais profundamente, em um poema ou um romance. Livros constituem ‘experiências de verdade’, quando nos desvendam e configuram uma verdade ignorada, escondida, profunda, informe, que trazemos em nós, o que nos proporciona o duplo encantamento da descoberta de nossa verdade na descoberta de uma verdade exterior a nós, que se acopla a nossa verdade, incorpora-se a ela e torna-se a nossa verdade. Escolas da complexidade humana [...] porque o conhecimento da complexidade humana faz parte do conhecimento da condição humana; e esse conhecimento nos inicia a viver, ao mesmo tempo, com seres e situações complexas (Morin, 2008, p. 48-49).

A compreensão da literatura/narrativa à luz dos construtos do pensamento complexo e da transdisciplinaridade possibilita que a prática pedagógica seja realizada de forma prazerosa, lúdica e afetiva, desenvolvendo conhecimentos, habilidades e atitudes além do currículo escolar. A partir desse pensamento, entende-se que o ensino vai além de uma abordagem puramente técnica e instrumental e que as ações em sala de aula devem levar em conta as dimensões humanas, técnicas, culturais, espirituais e sociais, reconhecendo a complexidade do processo educativo, em todas as suas dimensões.

Modificar a forma de pensar, sentir e agir envolve adotar atitudes de curiosidade que encorajem a exploração de novas ideias. É importante reconhecer que existem múltiplos caminhos que podem ser explorados por meio de diferentes perspectivas, levando a uma aprendizagem que desafia as normas estabelecidas. Essa metamorfose requer uma disposição para se desvincular da visão tradicional, compartimentada, linear e de uma racionalidade fechada, a fim de compreender que novos significados podem ser identificados e alcançados pela colaboração.

Considerando essa perspectiva, fica evidente que a contação de histórias pode despertar nos estudantes o prazer que a leitura proporciona, dando condições para que eles, mediante esse hábito, descubram um mundo repleto de informações e aprendizagens conexas com o mundo. Ademais, no universo da literatura, com o resgate do ato de ler pelos estudantes, é possível pensar nos impactos positivos desse ato no desenvolvimento da criança, visto que, além dos benefícios cognitivos, ele promove a reflexão, os questionamentos e um posicionamento ativo diante das informações recebidas e na forma como elas irão influenciar suas escolhas futuras.

O agravamento dos problemas sociais e, principalmente, ambientais nos leva a refletir sobre o papel imprescindível da escola na perspectiva de ecoformação<sup>3</sup> e de sustentabilidade,

---

<sup>3</sup> A ecoformação é um componente da formação pensado como um processo tripolar, orientado por três direções fundamentais: si (autoformação), os outros (heteroformação) e as coisas (ecoformação) (Galvani, 2002; Pineau, 2004; Moraes, 2007).



pois são nas grandes e pequenas ações ou nos espaços escolares que se desenvolvem no estudante os conceitos fundamentais de autoconhecimento, interação com o outro, valores, ética, respeito, colaboração, responsabilidade socioambiental e cidadania planetária (Morin, 2000).

A literatura/narrativa/contação de histórias no cotidiano escolar oferece a oportunidade de minimizar os pensamentos reducionistas e fragmentados, ao mesmo tempo que capacita a abordagem complexa, ecoformadora e transdisciplinar, por esta ser “[...] uma ferramenta que o educador e o educando devem utilizar para compreender a maneira em que se tece o mundo, a natureza, o ser humano e a ciência” (Baade; Brandenburg; González Velasco, 2020, p. 95). Isso pode contribuir para o desenvolvimento de um estudante que seja não apenas sensível, empático, intuitivo, afetivo e mítico, mas também reflexivo, criativo, inovador, imaginativo, espiritual, resiliente, solidário, harmonioso, inspirador, “[...] prevalecendo a solidariedade, a parceria, a ética, a generosidade e o companheirismo” com seus pares (Prigol; Behrens, 2015, p. 205-206).

Por meio da literatura, o estudante pode ser inspirado a explorar novas perspectivas, encontrar soluções inovadoras para problemas emergentes e, finalmente, se tornar uma fonte de inspiração para os outros em sua comunidade e além dela.

### **A metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores**

O desenvolvimento da proposta “Cenários ecoformadores: era uma vez... os encantadores de histórias” fundamentaram-se na metodologia dos PCE, que “[...] representa um referencial de ensino e de aprendizagem baseado na autonomia, na transformação, na colaboração e na busca do desenvolvimento integral [...]” (Torre; Zwierewicz, 2009, p. 155).

Os PCE (Figura 1), como metodologia, têm etapas orientadoras para seu desenvolvimento, que devem ser interpretadas como caminhos flexíveis e interconectados, possibilitando identificar e resolver problemas de forma colaborativa, crítica, criativa e inovadora, integrando conhecimentos de várias disciplinas, reconhecendo as interconexões entre elas e aplicando essa compreensão em situações do mundo real, abrangendo a sustentabilidade e a conscientização ambiental.



Figura 1 - Estrutura dos PCE.



Fonte: Adaptada de Torre e Zwierewicz (2009).

Essas fases representam os fundamentos conceituais dos PCE, conforme explicado por Torre e Zwierewicz (2009), atuando como guias para uma jornada em busca dos objetivos traçados, sendo importante notar que não existem percursos predeterminados.

No contexto desse referencial, o processo de ensino-aprendizagem supera a visão tradicional da educação, uma vez que o mundo está em constante movimento e se transforma nas múltiplas dimensões – social, política, cultural, tecnológica, ambiental –, necessitando de cidadãos éticos, com visão da vida local e global. O ambiente educacional, para responder a essas necessidades emergentes, precisa adaptar métodos pedagógicos, currículos e



estratégias de ensino, além de prezar por uma relação educador-educando-educando baseada em respeito, colaboração e coparticipação no processo de ensino-aprendizagem.

Os espaços de aprendizagem, denominados cenários ecoformadores nos PCE,

[...] são entornos acessíveis ou criados, preferivelmente, de forma colaborativa e que estimulam a interação e o protagonismo na realização de vivências/experiências para valorização das relações consigo mesmo, com o outro e com o meio natural e social (Zwierewicz; Simão; Silva, 2019, p. 85).

São espaços que valorizam as diferentes práticas pedagógicas, além de serem espaços de convivência que favorecem e desenvolvem a relação da criança com o outro, com ela mesma e com a natureza, constituindo uma visão recente, que busca uma educação ecoformadora e transformadora, viabilizando a construção de saberes e habilidades e indo além dos currículos, aproximando-os cada vez mais da realidade do aluno e da realidade global, de modo que ele seja o autor principal do processo de aprendizagem, posto que é preciso uma escola que se preocupe com todos os aspectos do ser humano e que resgate os valores e as responsabilidades para com a natureza e a vida planetária.

### **Proposta de “contação de história: era uma vez... os encantadores de histórias”**

A proposta foi organizada utilizando os dez organizadores conceituais dos PCE (Os PCE (Figura 1), como metodologia, têm etapas orientadoras para seu desenvolvimento, que devem ser interpretadas como caminhos flexíveis e interconectados, possibilitando identificar e resolver problemas de forma colaborativa, crítica, criativa e inovadora, integrando conhecimentos de várias disciplinas, reconhecendo as interconexões entre elas e aplicando essa compreensão em situações do mundo real, abrangendo a sustentabilidade e a conscientização ambiental.

### **Epítome**

Para despertar a curiosidade dos estudantes, colocar uma caixa grande de presente com um livro de literatura na sala. Na sequência, fazer questionamentos como: o que imaginam que tem dentro da caixa? Anotar todas as opiniões para posterior verificação de quem acertou. Na sequência, abrir o presente, sendo um momento de encantamento e descobertas pelos alunos.

O segundo momento do epítome pode ser realizado após a abertura da caixa ou no dia seguinte. A ideia é apresentar aos educandos o autor do livro da caixa de presente, conversando livremente com eles, de modo a proporcionar uma aproximação e incentivo à leitura de outras obras literárias.



O terceiro momento é a conversação com os estudantes para saber o que sentiram, o que mais encantou, o que eles acham que poderia ser feito na escola para estimular os momentos de leitura, além de questionamentos e curiosidades que surgirem durante esse momento.

### **Legitimação teórica**

- a) Para os professores: disponibilizar artigos científicos sobre propostas de PCE na escola, livros sobre contação de histórias, *sites* sobre contação de histórias na escola, contendo exemplos.
- b) Para os estudantes: disponibilizar diferentes tipos e formatos de livro infantil (pano, quadrinhos, interativos etc.), panfletos, *cards*, revistas etc., fotos de crianças lendo, fotos de espaços de leituras.

### **Legitimação prática**

- a) Com os professores: após a leitura e interação com os materiais disponibilizados, fazer uma roda de conversa, para que se aproximem da base epistemológica da complexidade, transdisciplinaridade, criatividade e ecoformação e da metodologia dos PCE.
- b) Com os estudantes: após o manuseio e leitura dos materiais disponibilizados, solicitar que desenhem o que poderia ser feito com esses materiais na escola e depois socializar a ideia de cada um.

### **Perguntas geradoras**

Num primeiro momento, fazer uma roda de conversa com os estudantes, colocando, no centro, várias tiras de papel com perguntas, para que cada aluno pegue uma; os demais também podem responder. Nesse momento, o objetivo é que os educandos sejam instigados a serem participantes ativos do projeto.

Algumas perguntas pertinentes devem ser realizadas para iniciar todo esse processo, tendo o professor o papel de mediador. Na elaboração do projeto, foram sugeridas as questões a seguir, mas é importante trabalhar com flexibilidade, pois esta fase é a quarta e muitas retroações podem ter ocorrido, assim como alterações, complementações e/ou exclusão das perguntas. As perguntas provisórias são:

- a) O que você entende por leitura?
- b) Você gosta de ler?
- c) O que é um livro para você?



- d) Como você escolhe o livro para ler?
- e) Na sua casa, há livros?
- f) Você já viu seus pais lendo algum livro?
- g) Quem escreve os livros?
- h) Você já conheceu alguém que escreveu um livro?
- i) Já participou de uma contação de histórias?
- j) Você gosta de contar histórias?
- k) Sua escola possui livros? Onde eles ficam?
- l) Por que não temos mais nossa biblioteca na escola?
- m) Você gostaria de ter um espaço diferente para a leitura?
- n) Já ouviu falar num espaço ecoformador? O que será isso?
- o) Seria legal ter um espaço desse em nossa escola?
- p) O que precisamos para construir esse local?
- q) Onde poderia ser construído?
- r) Como você o imagina?
- s) Quem poderia nos ajudar na construção desse projeto?
- t) Qual nome criativo poderíamos dar ao nosso espaço da leitura?

O segundo momento é livre, pois podem surgir perguntas, dúvidas, curiosidades, que poderão ser discutidas coletivamente.

## **Metas**

Durante o desenvolvimento da proposta, definiram-se algumas metas, porém as ações não seguem a causalidade linear, pois as interações com alunos e professores podem refletir novas percepções; conseqüentemente, o efeito pode ser a reelaboração<sup>4</sup> das metas. As metas propostas são:

- a) Criar um ambiente propício à colaboração, por meio de ações que atendam às necessidades da comunidade local e global, com o objetivo de promover o desenvolvimento de alunos adeptos da leitura.
- b) Estimular a criatividade, a inovação e a diversidade de ideias.
- c) Coletivamente, elaborar um esboço para compreender a disposição do espaço planejado.
- d) Angariar materiais para a composição do espaço destinado à leitura e à narração de histórias.

---

<sup>4</sup> Este parágrafo está fundamentado no pensamento e nas ações que devem enfrentar a incerteza, devendo a causalidade linear ser substituída por uma causalidade em círculo e multirreferencial, promovendo o diálogo entre noções complementares e antagonistas, em vez de seguir uma lógica rígida (Morin, 2008).



- e) Montar o ambiente criativo dedicado à leitura.
- f) Conduzir uma votação para escolher um nome para o espaço com base em sugestões apresentadas.

### Eixos orientadores

A proposta de contação de histórias está diretamente conectada com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC do Ensino Fundamental, especificamente, do 5º ano. Esse documento oficial do Sistema Nacional de Educação é um orientador curricular, estruturado de forma sistêmica e interligado à vida real, estimulando o protagonismo do estudante.

Foram selecionados como eixos norteadores: competências específicas da Matemática (unidades temáticas: geometria; grandezas e medidas; números), Língua Portuguesa (unidades temáticas: leitura e escrita; produção de texto; oralidade) e Artes (unidade temática: artes visuais).

### Itinerários

Definiram-se quatro atividades para a etapa do planejamento até a execução do projeto, a saber:

- a) Sondagem cultural: levar os alunos do 5º ano para um passeio pela escola para identificação do local que poderia ser o espaço de contação de histórias.
- b) *Hackathon*<sup>5</sup> infantil: fomentar a criatividade e a inovação, dialogar para gerar uma pluralidade de ideias, fazer um croqui do espaço criativo de leitura e listar materiais, móveis e decoração.
- c) Mutirão comunitário: parceria com as famílias, arrecadar materiais definidos no *hackathon* e montar o espaço criativo de leitura.
- d) *Brainstorming* ou tempestade de ideias: sugerir nomes para o espaço e fazer a votação com os três mais indicados.

### Coordenadas temporais

**Quadro 1** - Cronograma das coordenadas temporais.

| Mês      | Atividade           |
|----------|---------------------|
| Agosto   | Epítome             |
| Setembro | Legitimação teórica |
|          | Legitimação prática |

<sup>5</sup> Atividade estruturada nos princípios do *hackathon*, um evento que reúne profissionais e especialistas por um curto período, promovendo a inovação e criatividade para a resolução de problemas.



|                   |                     |
|-------------------|---------------------|
|                   | Perguntas geradoras |
| Setembro/novembro | Itinerários         |
| Novembro          | Polinização         |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

### **Avaliação emergente**

A avaliação deve ocorrer de maneira processual, com abordagem transdisciplinar, considerando as múltiplas possibilidades durante o desenvolvimento do espaço, como a valorização e a participação dos envolvidos, a autonomia, o compromisso com o projeto, com os colegas e com o meio ambiente. Uma vez que a criança é o centro do processo de avaliação, observar sua interação com o espaço permite avaliar a partir do seu olhar e de seu envolvimento e entendimento de todo o processo.

### **Polinização**

Inaugurar o espaço de contação de histórias e leitura, com a participação de todos os envolvidos (estudantes, professores, funcionários da escola, pais e comunidade).

### **Considerações finais**

Considerar o uso da contação de histórias dentro da sala de aula é abrir caminhos para o saber, estimulando a exploração de um universo de conhecimentos de forma lúdica e prazerosa por meio dos livros. Ademais, propiciar a leitura na prática pedagógica pode intensificar a aprendizagem pela religação dos saberes, uma vez que ela abrange aspectos e assuntos diversos, pertinentes à formação crítica dos estudantes.

Com base no pensamento complexo, que indica ser preciso contextualizar os acontecimentos, que não ocorrem de forma fragmentada, e na transdisciplinaridade, que auxilia na unificação dos saberes e na ecoformação, visando ao desenvolvimento de valores sociais, individuais e coletivos, e à conservação do planeta, a contação de histórias desafia o pensamento, inspira novas ideias, nos instiga a pensar em novas resoluções de problemas e nos possibilita ter diferentes percepções do mundo à nossa volta.

Nesse contexto, foi desenvolvida a proposta de um projeto embasado nos PCE, para incentivar os professores das turmas de 5º ano a fazer um resgate da contação de histórias. No projeto, inserido na rotina escolar dos estudantes e alinhado ao prazer da leitura, a magia dos contos e a oportunidade de viajar ao mundo imaginário se tornam essenciais,



enriquecendo a visão global dos educandos e possibilitando que o prazer da leitura contribua para que se tornem cidadãos críticos, reflexivos e potenciais leitores. Isso porque a contação de histórias estimula a fantasia e o encantamento; com a proposta fundamentada no ensino transdisciplinar, permite a interação com diversas culturas, espaços e tempos, integrando diferentes áreas do conhecimento.

Ressalta-se que, como a proposta deve levar em conta o contexto escolar, ela pode ser modificada ao longo da execução, a partir de interação dialógica com os estudantes e professores, tornando o projeto viável, flexível e não linear, com respaldo na concepção da complexidade e da transdisciplinaridade.

## Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- BAADE, Joel Haroldo; BRANDENBURG, Laude Erandi; GONZÁLEZ VELASCO, Juan Miguel. Dicotomia, complexidade e educação para a cidadania. **Polyphonía**, Goiânia, v. 31, n. 1, p. 85-103, 2020. DOI: 10.5216/rp.v31i1.66947.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BUSATO, Cléo. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. *In*: COLL, Augustí Nicolau *et al.* **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom, 2002.
- MORAES, Maria Cândida. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, 2007.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.
- PINEAU, Gaston. **Temporalidades em formação**. São Paulo: Triom, 2004.
- PRIGOL, Edna L.; BEHRENS, Marilda A. A formação e a prática pedagógica do professor do ensino superior: sob a luz do paradigma da complexidade e da transdisciplinaridade. *In*: FERREIRA, Jacques de Lima; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck (org.). **Formação de professores**: história, políticas educacionais e práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2015.



TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene. Projetos criativos ecoformadores. *In*: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (org.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-176.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 2004.

ZWIEREWICZ, Marlene; SIMÃO, Vera Lúcia; SILVA, Vera Lúcia Souza e (org.). **Ecoformação de professores com polinização de escolas criativas**. Caçador: Uniarp, 2019.



# AS LENDAS FOLCLÓRICAS DE UNIÃO DA VITÓRIA/PR E PORTO UNIÃO/SC

“

**COMO  
POSSIBILIDADES DE  
TRABALHO  
PEDAGÓGICO NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

”

**Suéli Taiane Vicentim**

Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória  
União da Vitória, Brasil

**Joel Cezar Bonin**

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP  
Caçador, Brasil



## Introdução

Toda sociedade possui conhecimentos populares, crenças e costumes, que são tradicionalmente conhecidos como cultura. A escola pode ser considerada o espaço, por excelência, no qual a cultura pode ser ensinada e propagada; por isso, elas caminham juntas, uma vez que o ambiente escolar é diverso, e incluir a cultura local nas atividades pedagógicas é valorizar o que foi criado pelos antepassados, é oportunizar conhecimento visando a sua perpetuação para as gerações vindouras.

A proposta deste capítulo é apresentar a ideia central de uma dissertação desenvolvida junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Alto do Vale do Rio do Peixe (PPGEB/UNIARP), em Caçador/SC. A pesquisa vincula-se à Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação.

A principal motivação da pesquisa relaciona-se à cultura local, mais especificamente às lendas folclóricas dos municípios de União da Vitória/PR e Porto União/SC, e culminou com a elaboração do produto educacional intitulado: “Lendas Folclóricas de União da Vitória/PR e Porto União/SC – Resgate e elaboração de material didático com possibilidades de trabalho pedagógico na Educação Básica”, apresentando-se como uma oportunidade para aliar essas manifestações culturais ao currículo, favorecendo e ampliando o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

## Fundamentação teórica

Para falar sobre cultura popular, utilizaremos a palavra ‘Folclore’, a qual teve sua origem através do arqueólogo inglês Willian John Thoms, em 22 de agosto de 1846, ao sugerir a criação da palavra *folk-lore*; *folk*, significando povo, e *lore*, conhecimento ou ciência, para representar o conjunto de tradições e/ou antiguidades populares (Megale, 2011).

No Brasil, o Dia do Folclore foi oficializado em 17 de agosto de 1965, por meio do Decreto nº 56.747, assinado pelo presidente da época, o militar Humberto de Alencar Castello Branco, e pelo seu ministro da Educação, Flávio Suplicy de Lacerda, conforme consta no artigo Art. 1º: “Será celebrado anualmente, a 22 de agosto, em todo o território nacional, o Dia do Folclore”.

Por folclore, entende-se a cultura popular de cada sociedade, seus costumes, suas crenças, brincadeiras, cantigas, culinária, danças, festas, lendas, que se perpetuam de geração para geração através da comunicação, principalmente pela linguagem oral, no ato de ouvir e falar. Nilza Megale, historiadora e museóloga, corrobora com esta ideia quando nos informa que:



[...] o folclore, em si, é a cultura mais antiga da humanidade, mais velha que a história, pois antes mesmo que a ciência histórica existisse, já os mitos, as lendas e o artesanato eram transmitidos através das gerações desde os remotos tempos pré-históricos, principalmente por via oral (Megale, 2011, p.12).

Por isso, desenvolver atividades pedagógicas com a cultura folclórica é também valorizar e imortalizar a identidade cultural de um povo, tendo em vista que ela representa suas raízes, sua historicidade e seu patrimônio cultural imaterial. Diante dessa constatação, os municípios de União da Vitória/PR e Porto União/SC trazem, em seu contexto histórico, a Guerra do Contestado e outras vivências de famílias que ali residem há muitos anos. Suas heranças culturais contam com figuras lendárias e místicas, que originaram lendas folclóricas muito reproduzidas na literatura oral local para justificar e exemplificar fatos. Dentre as lendas mais propagadas, destacam-se: “A Lenda da Casa do Coronel Amazonas Marcondes”, “A Lenda da Serpente do Rio Iguaçu”, “A Lenda da Travessia do Vau”, “A Lenda do Diabo no Clube Floresta”, “A Lenda do Mausoléu da Família Amazonas”, “A Lenda do Pocinho de São João Maria”, “A maldição do Estádio” e “A Lenda do Morro da Cruz”, as quais compõem o produto educacional desenvolvido, que pode ser encontrado no repositório nacional de produtos educacionais, o EDUCAPES<sup>6</sup>.

### **Metodologia da pesquisa implicada na elaboração do produto educacional**

Metodologicamente, o estudo constituiu-se em uma pesquisa centrada na abordagem descritiva e qualitativa com a validação das versões das lendas regionais por parte da Academia de Letras Vale do Iguaçu (ALVI) e aplicação de questionário de verificação com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I de duas escolas locais. Os dados coletados pelos questionários foram inseridos no *Google Forms*, a fim de considerar o nível de porcentagem e fidedignidade dos dados coletados.

Para as perguntas abertas, foi realizada a análise de conteúdo seguindo a metodologia de Bardin (1977), que inclui três etapas: a organização da análise, a codificação e a categorização. Para a fase de categorização das respostas das perguntas abertas, foi utilizado o site *Worditout.com*

### **Atividade aplicada com os membros da Academia de Letras Vale do Iguaçu (ALVI)**

O questionário intitulado “Questionário de Validação sobre as Lendas Folclóricas de União da Vitória/PR e Porto União/SC e Sugestões para elaboração de Material Didático” foi respondido por cinco membros associados ativos da Academia de Letras do Vale do Iguaçu.

---

<sup>6</sup> Disponível em <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/723539>. Acesso em: 12 maio 2024.

Foram apresentadas versões de oito lendas folclóricas locais aos respondentes. Todas as lendas obtiveram porcentagem superior a 50% em relação à “veracidade da versão”. A mesma porcentagem se aplica ao fato de as versões serem satisfatórias para o trabalho pedagógico com os estudantes da Educação Básica.

Apresenta-se no quadro abaixo, de forma sucinta, os benefícios que o Produto Educacional pode trazer para a perpetuação da cultura local, segundo as respostas obtidas junto aos membros da ALVI, colaboradores da pesquisa.

**Quadro 1** - Benefícios do material didático para a perpetuação da cultura local.

|  |
|--|
| 1 - Enriquece nosso acervo cultural. As crianças gostam de histórias contadas por lendas.  |
| 2 - A forma correta de manter viva as lendas através de um trabalho científico que servirá para as futuras gerações. Obs.: As lendas devem ser analisadas e estudadas considerando o contexto de ordem social, política, econômica e religiosa, e os nomes que são abordados nas lendas devem ser considerados na totalidade, fechando um circuito de 360 graus. |
| 3 - Estudo de alta relevância para a cultura local, na medida em que privilegia a lenda como maneira de conhecimento popular calcada na oralidade. A oralidade é volátil e apoia-se na memória do povo, ao contrário da história do povo, que está registrada em documentos duradouros.  |
| 4 - É importante pelo fato de que, mesmo sendo consideradas lendas, a história local está sendo evidenciada. A imaginação das crianças ficará bastante aguçada.  |

**Fonte:** Vicentim (2022).

Essas manifestações, por sua vez, não podem ser desassociadas dos componentes curriculares, devendo, então, servir como fonte de trabalho para o processo educacional, visando formar indivíduos críticos e conhecedores de sua origem cultural e livres de preconceitos contra outras culturas. Segundo Edgar Morin, “[...] as culturas devem aprender umas com as outras [...]. Compreender é também aprender e reaprender incessantemente” (Morin, 2000, p. 102).

### **Atividade aplicada com os estudantes do Ensino Fundamental I**

Participaram desta etapa da pesquisa, 26 estudantes de três turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Professor Didio Augusto, de União da Vitória/PR, e do Núcleo Educacional João Fernando Sobral, de Porto União/SC.

Com intento de identificar as lendas locais conhecidas por esses estudantes e suas percepções em relação à utilização dessas lendas em sala de aula e da criação de um material didático (livro) que contemple as lendas locais, foi aplicado um questionário intitulado “Questionário para identificar as narrativas folclóricas (lendas) locais conhecidas pelos discentes do 5º ano do Ensino Fundamental”.

A maioria dos estudantes (76,9%) respondeu que conhece as lendas folclóricas de União da Vitória/PR e Porto União/SC, com ênfase para a Lenda da Serpente do Rio Iguaçu, Lenda do Diabo do Clube Floresta e Lenda da Casa do Coronel Amazonas.



Quando indagados acerca da relevância de se falar sobre as lendas locais na escola, 92,3% dos estudantes evidenciaram essa importância. Todos os estudantes responderam que consideram fundamental ter um livro que contemple as lendas locais para ser utilizado em sala de aula. Das diferentes razões para tal resposta, foi criada uma nuvem de palavras que demonstra a profundidade da análise das crianças sobre o assunto (Figura 1):

**Figura 1** – Nuvem de palavras.



**Fonte:** Elaborada pela autora com o uso do site: <https://www.wordclouds.com/>.

Como se pode conferir, as palavras mais destacadas, além da palavra “lendas”, são: “aprender”, “saber”, “livro” e “gente”. Diante dessas palavras, conclui-se que, segundo os estudantes, a confecção de um “livro” pode facilitar o “aprender” do “saber” de nossa “gente”.

Pode-se perceber, portanto, a importância do trabalho com as lendas folclóricas locais para além do informal, com a possibilidade de divulgação da cultura popular como continuidade destas manifestações e como produção de situações de ensino e aprendizagem.

### **Considerações finais**

A cultura, muitas vezes compreendida como folclore, faz parte do cotidiano das crianças, e estas, por sua vez, quando adentram os espaços escolares, estão munidas de uma variedade cultural imensurável. Vale destacar que o trabalho realizado com as crianças demonstrou que elas possuem interesse em conhecer as lendas folclóricas locais, o que evidencia a importância de um material pedagógico que contemple tais lendas, na perspectiva de conhecê-las, reproduzi-las e imortalizá-las, o que, efetivamente resultou no material pedagógico citado no fim da fundamentação teórica.

Reproduzir tais conhecimentos com os estudantes é promover a continuidade da

identidade cultural dessa localidade, pois, quando a criança aprende os conhecimentos populares de seu povo, essa aprendizagem abre espaço para que ela aprenda também o respeito para com outras culturas e, conseqüentemente, a ter respeito e empatia pelo próximo como cidadã consciente de si e das diversas manifestações culturais que existem em outros espaços.

Espera-se, com a catalogação das lendas folclóricas locais em consonância com a prática pedagógica no contexto escolar do lócus da pesquisa, contribuir para a preservação e perpetuação do patrimônio cultural imaterial local.

## Referências

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

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Decreto nº 56.747/65, de 17 de agosto de 1965**. Brasília, DF: Presidência da República, 1965. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/116176/decreto-56747-65>. Acesso em: 19 ago. 2023.

MEGALE, Nilza Botelho. **Folclore Brasileiro**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

VICENTIM, Suéli Taiane. **Lendas folclóricas de União da Vitória/PR e Porto União/SC: resgate e elaboração de material didático com possibilidades de trabalho pedagógico na Educação Básica**. 2022. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Caçador, 2022.



ATRIBUIÇÕES PARA

“

**CONSTITUIR-SE  
PROFESSORA DA  
EDUCAÇÃO  
BÁSICA**

”

**Eliane Soares Ferreira Lucas**

**Vera Lúcia Simão**

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe

Caçador, Brasil



## Introdução

Constituir-se professora da Educação Básica é um processo contínuo e exige atualização constante sobre os novos processos educacionais de ensinar-aprender, bem como requer uma conexão com as demandas contemporâneas e um compromisso com a formação humanizada. Promover uma educação para o *sentipensar* (Moraes; Torre, 2018) e ecoformadora (Mallart, 2009) é instigante, desafiador e transformador. O docente que busca por formação anseia por mudança e por aprender para poder ensinar.

Nessa direção, constituiu-se a pergunta que norteou a pesquisa sistematizada neste capítulo: quais são os elementos primordiais para constituir-se professora da Educação Básica a partir da BNC-Formação Inicial (2019), BNC-Formação Continuada (2020), do *sentipensar* e da ecoformação? O objetivo geral da pesquisa consistiu em descrever os elementos basilares para constituir-se professora da Educação Básica a partir do *sentipensar* e da ecoformação, a fim de promover a escuta atenta, o cuidado de si e do outro como parte da formação do ser professor.

Para responder ao objetivo geral, organizam-se os seguintes objetivos específicos; a) pesquisar as atribuições para a formação de professores da Educação Básica; b) delinear os conceitos do *sentipensar* e da ecoformação como elementos constituintes de uma formação humanizada a partir da vida e para a vida, frente a uma nova realidade educativa; c) apresentar, em forma de diário de aula, práticas pedagógicas evidenciadas a partir da BNC-Formação Inicial (2019) e da BNC-Formação Continuada (2020), do *sentipensar* e da ecoformação, em uma turma de Ensino Fundamental I, no ano de 2022, pela professora pesquisadora; d) organizar, como produto educacional resultado de pesquisa, um planejamento com práticas pedagógicas a partir das especificações descritas nas resoluções que estabeleceram a BNC-Formação Inicial (2019) e a BNC-Formação Continuada (2020), do *sentipensar* e da ecoformação para professores da Educação Básica.

Espera-se que destacar elementos basilares para constituir-se professora da Educação Básica colabore para desvelar aspectos positivos, na medida em que a participação dos estudantes resulte em aspectos enriquecedores e atinja os demais de seu convívio social e escolar em relação à melhoria das relações escolares, da relação com os professores, entre os estudantes e a sociedade em geral.



## A formação de professores

A formação de professores tem o objetivo de aprimorar a compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo profissional em seu ambiente de trabalho. Nóvoa (1995) destaca que as formações docentes vão além do currículo apoiado nas disciplinas e nos conteúdos e reconhece a necessidade de espaços e tempos para um trabalho de autoconhecimento, de autorreflexão, de maneira que os professores partam de suas histórias pessoais, de vida, de sua subjetividade para então formatar a sua identidade profissional.

Para tanto, a educação, pautada na ecoformação e do *sentipensar*, a educação é necessária no ambiente escolar, visto a relevância de proporcionarmos uma formação a partir da vida e para vida. Ainda, é essencial promover uma educação inovadora e transformadora, trazendo um conhecimento significativo à formação humana. “*Sentipensar* é o processo mediante o qual colocamos para trabalhar conjuntamente, o pensamento e o sentimento (Moraes; Torre, 2018, p. 54).

De acordo com Moraes e Torre (2018, p. 70), “[...] o impacto das emoções é uma estratégia que induz eficazmente o *sentipensar*, pois, graças ao efeito surpresa, provoca-se na pessoa uma reação emotivo-cognitiva persistente que facilita a reflexão e a mudança”. O professor, ao aproximar-se do estudante e surpreendê-lo com um elogio e um incentivo, pode gerar um grande diferencial na vida deste estudante, levando-o a um outro plano, de atenção, cuidado e bem-querer.

Nesta direção, destaca-se a ecoformação, compreendida por Mallart (2009) como o processo no qual o indivíduo vai alcançando a apropriação dos conceitos e interiorizando as atitudes à medida que desenvolve capacidades e comportamentos que permitam compreender e processar as relações de interdependência estabelecidas em uma sociedade, seu modo de produção, sua ideologia, sua estrutura de poder e meio físico, para atuar em consequência da análise realizada. “[...] A ecoformação procura estimular reflexão no processo educativo e promover uma formação, tanto para os estudantes como de professores, mais criativa e preocupada com o desenvolvimento integral do ser humano [...]” (Pukall; Silva; Silva, 2017, p. 30).

Salientam-se, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a instituição da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), a partir da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Esses documentos trazem competências específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissionais e às suas respectivas áreas, mas não podemos nos limitar somente a essas competências. Ir além do que se propõe é condição inerente da formação profissional de professor, e estudar para sempre é condição inegável que se soma às diferentes vivências,



culturais, sociais e tecnológicas, como forma de ampliar o repertório de conhecimento e leitura de mundo.

A partir de resoluções que estabelecem a BNC-Formação Inicial (2019) e a BNC-Formação Continuada (2020), vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissionais, bem como dos conceitos do *sentipensar* e da ecoformação, demonstram-se caminhos profícuos, desde que não se perca a visão crítica e criativa indispensável na dinamização dos referidos documentos.

Para tanto, é fundamental que o professor construa cotidianamente, um olhar sensível e, ao mesmo tempo, investigador, aberto, reflexivo e pensante. Estes são alguns dos princípios do *sentipensar*: a escuta atenta, cuidadosa e reflexiva, como também o olhar sensível, investigador, aberto e pensante.

### **Metodologia da pesquisa implicada na elaboração do produto educacional**

O estudo caracteriza-se metodologicamente por (auto)biográfico (Amado, 2017), apoiado pelas pesquisas bibliográfica e documental. Quanto à natureza dos objetivos, destaca-se como descritivo, já em relação à natureza do problema investigado, caracteriza-se como qualitativo.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi o diário de aula. No diário de aula utilizado como instrumento de investigação, há registros pessoais de experiências e situações tanto no âmbito profissional como no âmbito pessoal. Conforme Amado (2017, p. 281) nos apresenta em seu manual de investigação qualitativa, “O diário é uma descrição regular e contínua e um comentário reflexivo sobre os acontecimentos da sua vida”.

Como metodologia de análise de dados, foram definidas as seguintes etapas: para sintetizar as contribuições de estudos de pesquisas precedentes sobre formação de professores da Educação Básica, a busca se deu por meio do Portal de Periódicos da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A participante desta pesquisa foi a professora investigadora responsável pelo estudo, e a fonte foi constituída por registros descritos em diário de aula de uma turma de 4º ano B do Ensino Fundamental I, pertencente a EM Judith Goss de Lima Ensino, União da Vitória-PR.

Quanto às evidências da pesquisa, apresentam-se, em forma de diário de aula, seis quadros que destacam as seguintes categorias de análise: BNC-Formação Inicial (2019), BNC-Formação Continuada (2020), *sentipensar*, ecoformação. Por conta da delimitação de páginas, serão incluídas apenas duas discussões.

A primeira delas é referente ao “Projeto Sementes”, aliando o *sentipensar* aos conteúdos trabalhados, contemplando as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática,



Ciências, Arte e Religião. Língua Portuguesa: gêneros textuais: poema, e suas estruturas, rótulos, escrita, leitura, compreensão oral e visual, pesquisas; Matemática: contagem, quantidade, adição, subtração, estimativa, escrita numérica; Ciências: reciclagem e os benefícios para o meio ambiente; Arte: desenho, pintura e criatividade; Religião: valores, empatia e solidariedade.

A prática pedagógica (Figura 1) aborda a importância de se reconhecer o mundo como um lugar melhor de se viver, quando buscamos por atitudes de partilha, de escuta atenta, de cuidado de si e do outro. A escola necessita estimular a comunicação entre as diferentes áreas do conhecimento. Destacamos o pensamento de Moraes (2008), para que nossas reflexões se fortaleçam, a partir do pensamento/conhecimento transdisciplinar, direcionando os conhecimentos para a aprendizagem do amor e construindo um mundo mais pacífico. Assim, concluímos que, elencado neste pensamento, estamos caminhando para uma construção social, política e humana, mais justa e possível.

A segunda é sobre “Aprendizado compartilhado, socialização de ideias”. Esta proposta pedagógica tende a promover uma aprendizagem compartilhada, estimulando a aprendizagem entre pares, construindo o conhecimento de modo criativo. A poesia formativa é uma variante poética que, além de encantar, tem finalidade educativa. Assim como a história, é um excelente material para educar a sensibilidade, os valores e desenvolver a consciência social.

Por isso, tenho utilizado essa proposta em minhas aulas para promover os processos de sentir-pensar (sentir, pensar, agir, transcender). Toda poesia forma, como forma o cinema, a arte, a música, o teatro, a dança e toda ação humana culturalmente enriquecida. Lá estão eles à nossa disposição para serem usados, mesmo que sua finalidade seja o prazer estético. Porém, quando são apresentados ao leitor ou internauta com uma intenção educativa, aquele espetáculo, filme ou poema adquire um significado diferente. Busca-se uma mudança, e não apenas uma fuga. Uma mudança que se traduz em aprender algo novo. Essa consciência justifica, para mim, a denominação de poesia formativa.

De acordo com Moraes (1997), o aprendiz, ou seja, o estudante, é um ser inteiro, em que não há a separação da mente e do corpo, espírito e cérebro. Sendo assim, o ser humano necessita ser compreendido como uma “totalidade integrada”, que constrói conhecimento com o corpo todo, utilizando-se das suas emoções e sensações.

No cotidiano da escola, os professores e professoras têm em mãos elementos valiosos, como a observação e a escuta atenta que auxiliam nas práticas pedagógicas. Nessa direção, escutar o que o estudante diz, perceber a sua forma de se expressar, de se comunicar, seja mediante a fala, o silêncio, o olhar, como também por meio de reações e atitudes, dão visibilidade a ele, respeitando-o em sua individualidade e totalidade.



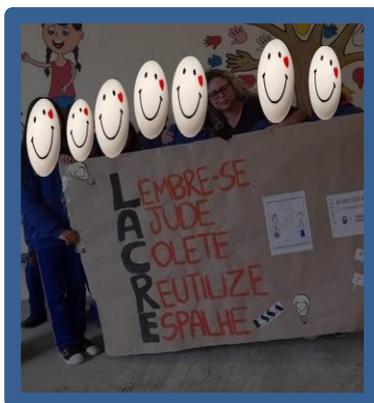
## Fragmentos do Produto Educacional: práticas Pedagógicas a partir dos elementos do *Sentipensar* e da Ecoformação para Professores da Educação Básica

**Objetivo do Produto Educacional:** Promover planejamento com práticas pedagógicas direcionadas ao professor da Educação Básica permeadas pelo *sentipensar* e a ecoformação.

**Palavras-chave:** Especificações. Professor. Educação Básica. *Sentipensar*. Ecoformação.

**Figura 1** - Atividades do PE 'Projeto Sementes do Bem, realizado na E M Professora Judith Goss de Lima'.

Elaboração de cartazes, destacando a importância da reciclagem e da empatia



Mascote do Projeto Rosinha, homenagem ao "Outubro Rosa"



Dia "D" Entrega de lacres de alumínio arrecadados para a Instituição de caridade: Casa Bebel



Fonte: Lucas (2022).

### Considerações finais

A pergunta que orientou a pesquisa sistematizada neste capítulo buscou saber quais os elementos primordiais para constituir-se professora da Educação Básica a partir da BNC-Formação Inicial (2019) e da BNC-Formação Continuada (2020), do *sentipensar* e da ecoformação. Para responder a essa pergunta, retoma-se o objetivo geral, que consistiu em descrever os elementos basilares para constituir-se professora da Educação Básica a partir do *sentipensar* e da ecoformação, a fim de promover a escuta atenta, o cuidado de si e do outro como parte da formação do ser professor.

Em relação ao objetivo específico "a", o qual consistia, pesquisar as especificações para a formação de professores da Educação Básica, compreende-se que essa profissão está cada dia mais exigente e, para promover educação de qualidade, deve-se estar atualizado,

informado e buscar qualificação profissional. Para tanto, a formação continuada é extremamente necessária para atender às demandas da atualidade.

Em relação ao objetivo específico “b”, sobre delinear os conceitos do *sentipensar* e da ecoformação como elementos constituintes de uma formação humanizada a partir da vida e para a vida, frente a uma nova realidade educativa, destacam-se os sentimentos da solidariedade e empatia no projeto “Sementes do Bem”, visando valores essenciais para a sociedade, bem como a preservação do meio ambiente, através da coleta de lacre de alumínio.

Em relação ao objetivo específico “c”, apresentar, em forma de diário de aula, práticas pedagógicas pautadas na BNC-Formação Inicial (2019) e na BNC-Formação Continuada (2020), do *sentipensar* e da ecoformação, em uma turma de Ensino Fundamental I, no ano de 2022, pela professora pesquisadora, constata-se que os registros atendem tanto o currículo quanto os conceitos do *sentipensar* e da ecoformação, promovendo o ensino-aprendizagem significativo que contou com a participação ativa dos estudantes em diferentes contextos. O diário de aula traz consigo sugestões de práticas pedagógicas, bem como recurso material e humano utilizado e os tipos de processo: intenções, interações e efeitos, possibilitando uma melhor compreensão da prática e das estratégias usadas no planejamento e andamento da aula.

Em relação ao objetivo específico “d”, que previa organizar, como produto educacional resultado desta pesquisa, um planejamento com práticas pedagógicas partir das especificações descritas na BNC-Formação Inicial (2019) e na BNC-Formação Continuada (2020), do *sentipensar* e da ecoformação para professores da Educação Básica, evidenciaram-se, no período correspondente de fevereiro a dezembro de 2022, práticas que vêm ao encontro de uma educação humanizada, referenciando o *sentipensar* e a ecoformação como base para uma aprendizagem significativa, proporcionando a colaboração nas práticas que envolveram a reunião de pais, agentes no processo da construção do encontro entre família e escola.

Conclui-se, com esta pesquisa, que as especificações para se constituir professora da Educação Básica referem-se a estar comprometida com uma educação de qualidade e transformadora.

## Referências

AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2017.



BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 15 mar. 2021.

LUCAS, E. S. F.; SIMÃO, V. L.. **Práticas Pedagógicas a partir dos elementos do Sentipensar e da Ecoformação para Professores da Educação Básica.** Caçador, 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica). Programa de Pós-Graduação em Educação Básica - PPGEB, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/747572>. Acesso em: 23 ago. 2024.

MALLART, J. Ecoformação para a escola do século XXI. *In*: ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. (org.). **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação.** Florianópolis: Insular, 2009. p. 29-41.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação.** Rio de Janeiro: WAK Editora, 2018.

NÓVOA, A. (1995). O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Profissão Professor.** Porto. Porto Editora. (p.13-34).

PUKALL, J. P.; SILVA, V. L. S.; SILVA, A. R. **Projetos criativos ecoformadores na educação básica: uma experiência em formação de professores na perspectiva da criatividade.** Blumenau: Nova Letra, 2017.



A IMPLEMENTAÇÃO DA EQUIPE  
MULTIPROFISSIONAL,

“

**PSICÓLOGOS E  
ASSISTENTES SOCIAIS  
NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
DA REDE MUNICIPAL  
DE BLUMENAU/SC**

”

**Soraya Dambroso Caigar Medeiros**

Secretaria Municipal de Educação - SEMED

Blumenau, Brasil



## **Introdução**

Este trabalho sistematiza o processo de implementação da equipe multiprofissional, com a atuação dos profissionais assistentes sociais e psicólogos, no Centro Municipal de Educação Alternativa (CEMEA), Gerência de Saúde Escolar, e demais espaços da Política Educacional de Blumenau.

Importante ressaltar que o papel desses profissionais tem como objetivo principal desenvolver ações para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, em conjunto com a comunidade escolar, a Rede Intersetorial de Políticas Públicas e sujeitos do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, bem como mediação das relações sociais e institucionais. Nessa perspectiva, propõe-se apresentar, neste capítulo, a metodologia de trabalho, formas de registros, atuação com a rede intersetorial e indicadores de resultados dessa prática da equipe multiprofissional.

## **Fundamentação teórica**

Desde a década de 1980, o Conselho Federal do Serviço Social (CFESS) e o Conselho Federal de Psicologia (CFP) discutem a importância e militam a inserção dos profissionais no âmbito educacional, visando um trabalho não clínico-terapêutico. Como uma das alternativas, o governo federal promulgou, em dezembro de 2019, a Lei nº 13.935, que dispõe sobre a prestação de serviço de psicologia e serviço social nas redes públicas, estabelecendo o prazo de um ano aos sistemas municipais de ensino para cumprimento dessa implantação.

Em Blumenau, Santa Catarina, a primeira equipe multiprofissional inicia suas atividades a partir da década de 1990. Atuando no CEMEA, a equipe se dedicou ao público da Educação Especial, trabalhando em conjunto com demais profissionais no serviço de apoio aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Nota-se que, após o período pandêmico da Covid-19, e devido a todas as demandas consequentes, foram contratados, em fevereiro de 2021, dois profissionais: um psicólogo e um assistente social, na Secretaria Municipal de Educação. Atualmente, a equipe desenvolve atividades na Gerência de Saúde Escolar, principalmente com foco na conscientização e sensibilização do retorno das atividades presenciais de estudantes da Educação Básica.

Com a crescente reivindicação da comunidade escolar, vislumbrou-se a necessidade de ampliar a atuação desses profissionais no atendimento das demandas de infrequência escolar, atendimento e orientação nas ocorrências de violências e acolhimento e encaminhamento nas situações de adoecimento socioemocional dos estudantes e professores.



De acordo com os atendimentos realizados pela SEMED, no ano de 2022, observa-se um elevado número de atendimentos e encaminhamentos de situações de violência psicológica, física e sexual às quais os estudantes foram expostos. Esse quantitativo é possível identificar mediante registros no “Aviso Por Maus-Tratos – APOMT<sup>7</sup>”, realizados pelas instituições da Rede Municipal de Ensino e encaminhados aos órgãos de proteção.

No início de 2023, Blumenau vivenciou uma ocorrência de violência que culminou na morte de quatro crianças em um espaço de Educação Infantil, gerando, além de um sentimento de insegurança coletiva, a necessidade de novas propostas e ações de trabalho preventivo às situações de violência num contexto geral. Assim, no mês de agosto de 2023, foram contratados 14 profissionais, entre psicólogos e assistentes sociais, para atuar diretamente nas instituições vinculadas à Rede Municipal de Ensino de Blumenau.

De início, buscou-se conhecer as dinâmicas e referências de municípios vizinhos para compreender como se deu a implantação da atuação das equipes multiprofissionais e, na sequência, pensar em como seria organizado esse serviço em Blumenau. Foram feitas visitas *in loco*, conversas com gestores, participação em congressos e diálogos com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/SC), bem como leitura de documentos norteadores para a política de educação do município, do estado e em esfera nacional.

### **Caracterização e implementação das equipes multiprofissionais na rede pública de educação no município de Blumenau/SC**

O município de Blumenau recebeu, no ano de 2022, do Centro Operacional da Infância, Juventude e Educação, órgão do Ministério Público de Santa Catarina (PMJSC), uma minuta de projeto de lei municipal que tem como objetivo orientar os municípios na construção da legislação municipal. Cabe informar que Blumenau, desde então, discute esse documento, que tramita na Procuradoria Geral do município, para posterior sanção no Poder Legislativo. Consta também, no Conselho Municipal de Educação (CME), para a aprovação, uma resolução municipal que estabelece normas sobre a intervenção dos profissionais nas instituições de ensino.

Blumenau possui aproximadamente 38 mil estudantes matriculados nos 81 Centros de Educação Infantil (CEI) e nas 46 Escolas Básicas Municipais (EBM), e a equipe multiprofissional tem como objetivo primordial abranger e atuar com esse público, desenvolvendo ações para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, em conjunto com a comunidade escolar, a Rede Intersetorial de Políticas Públicas e sujeitos do Sistema de

---

<sup>7</sup> Documento disponível em: [https://www.google.com/search?q=apomt+mpsc&rlz=1C1GCEU\\_pt-BRBR965BR965&oq=apomt+mpsc&aqs=chrome..69i57j0i512j0i10i30j0i10i30i625j0i30j0i15i30.3823j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=apomt+mpsc&rlz=1C1GCEU_pt-BRBR965BR965&oq=apomt+mpsc&aqs=chrome..69i57j0i512j0i10i30j0i10i30i625j0i30j0i15i30.3823j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8).



Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), bem como na mediação das relações sociais e institucionais.

Esses profissionais participam constantemente nas formações de profissionais que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Blumenau, realizam visitas às instituições de ensino, a fim de conhecer a realidade socioterritorial, bem como desenvolvem, em conjunto com a equipe gestora, estratégias de intervenção para a prevenção de todo tipo de violência e acompanham as ações de promoção à saúde através do Programa Saúde na Escola (PSE)<sup>8</sup>.

Cabem, ainda, a esses profissionais a elaboração e execução de atividades que promovam o acesso, o conhecimento e o desenvolvimento do estudante no ambiente educacional. Além disso, atuam no fomento de aproximação da família, dos estudantes e da comunidade do contexto escolar, bem como realizam e participam de reuniões formativas.

Importante ressaltar que as equipes multiprofissionais têm o compromisso de atender às necessidades e prioridades definidas pela Política de Educação, buscando, principalmente, a manutenção e a melhoria da qualidade de aprendizagem mediante ações como: (1) busca ativa e diminuição da infrequência e evasão escolar; (2) formação continuada aos profissionais e comunidade escolar; (3) articulação intersetorial com as demais políticas do sistema de garantia de direitos; (4) fomento da importância da função social das instituições de ensino de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ampliando a compreensão da Educação como uma Política de Promoção Social; (5) ações que visem a garantia do direito de acesso, permanência e de aproveitamento de aprendizagem; (6) ações que contribuam para a orientação/mediação/intervenção/divulgação e prevenção de toda forma de violência; (7) ações que promovam o incentivo e o reconhecimento do território e fomento da articulação com as demais instituições públicas, privadas, organizações comunitárias locais e movimentos sociais; (8) projetos que visem o fortalecimento da gestão democrática que estejam coadunados com o Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau; e (9) execução de rodas de conversas, palestras, diálogos, debates sobre todos os temas que permeiam a educação.

Vislumbrando a importância do trabalho realizado pelos profissionais de Psicologia e Serviço Social na educação e a situação atual vivenciada, seus desafios decorrentes do período pandêmico e os inevitáveis impactos do público atendido, é de suma importância que as equipes multiprofissionais consigam executar um trabalho de acompanhamento das demandas com um foco preventivo e contingencial de situações de violação de direitos dos estudantes, bem como fomentar a importância da função social das instituições de ensino da

---

<sup>8</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas>.

Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ampliando a compreensão da educação como uma política de promoção social.

Conforme defende Santos (2013), a implantação do Serviço Social na educação transforma o trabalho da escola que exerce isoladamente a transmissão do conhecimento. Portanto, promove a superação do trabalho descontextualizado e sua transição para práticas que contem com o apoio da família, visando alcançar a integralidade no atendimento ao aluno, a partir da tríade aluno-família-escola.

A partir de todo o movimento de implantação da proposta, foi realizada a contratação dos 14 profissionais em regime de Contrato de Trabalho por Tempo determinado (ACTs), vinculados à SEMED, com carga horária semanal de 40 horas. Esses profissionais são divididos em duplas, constituídas por um psicólogo e um assistente social, organizados da seguinte forma: duas duplas dirigidas aos CEIs e cinco duplas direcionadas às EBMs, formando ao todo sete duplas.

As equipes atuam em todo o território do município, alcançando o atendimento nas 46 escolas. Na organização do trabalho, as equipes foram divididas em “polos”, que oferecem condições de trabalho, incluindo um espaço físico (sala) para arquivo de materiais, atendimento, leitura e discussão de casos. Além de facilitar o trabalho, os polos facilitam a itinerância com as demais instituições de ensino.

As duplas destinadas aos CEIs atuam também de forma itinerante, cada dupla atende aproximadamente 40 instituições e suas atividades são voltadas para a orientação profissional e acompanhamento das situações de violência. Elas são coordenadas por uma psicóloga, que é servidora efetiva da SEMED. Já as duplas designadas para as EBMs são coordenadas por uma assistente social, também servidora efetiva da SEMED.

Ainda sobre a rotina de trabalho, são realizadas semanalmente reuniões de equipe com as coordenações para estudos de caso, entrega de dados, identificação de demandas para futuros planejamentos e direcionamento de soluções. Entre os resultados desse processo, constatou-se, no primeiro mês de execução das funções junto às instituições de ensino, um total de 126 atendimentos diretos aos estudantes, 85 visitas às instituições e aproximadamente 100 contatos com a rede; por exemplo: Conselhos Tutelares, CRAS, CREAS e formações.

### **Considerações finais**

O trabalho apresentado mostra a importância e a necessidade da implantação do serviço da equipe multiprofissional no município de Blumenau, já que esse serviço contribui para o fomento da função social da escola e busca encontrar caminhos para o atendimento de demandas sociais na comunidade escolar.



Como essa iniciativa, pretende-se que todas as estratégias possíveis de intervenção culminem em prevenção de todos os tipos de violências, diminuição da infrequência e evasão escolar, formação continuada aos profissionais e comunidade escolar e articulação intersetorial com as demais políticas do sistema de garantia de direitos, destacando-se que, como todo processo de implantação de um novo serviço, existem demandas de monitoramento e avaliação constantes. Nesse sentido, espera-se que este trabalho possa ser referência para outros municípios que enfrentam o mesmo desafio de implementar esse trabalho.

## Referências

BLUMENAU. **Lei nº 5.169, de 22 de dezembro de 1998**. Cria o sistema Municipal de Ensino do Município de Blumenau. Blumenau: Câmara Municipal, 1998. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/sc/b/blumenau/lei-ordinaria/1998/517/5169/lei-ordinaria-n-5169-1998-cria-o-sistema-municipal-de-ensino-do-municipio-de-blumenau?q=5169>. Acesso em: 15 set. 2023.

BLUMENAU. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal/SEMED. **Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau**. Blumenau: 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm). Acesso em: 15 set. 2023.

CONANDA. **Resolução nº 113/2006**. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização do SGD, Brasília, Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília: CONANDA, 2006.

GRUPO DE TRABALHO DO CONJUNTO CFESS-CRESS. **Subsídios para atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. 2013.

SANTOS, André Michel dos. **Gestão democrática e serviço social: limites e possibilidades de atuação do assistente social na escola pública**. São Bernardo do Campo: Garcia Edizioni, 2013.



PROCESSOS DE ENSINO E  
APRENDIZAGEM E

“

**HUMANIZAÇÃO DO  
AMBIENTE  
HOSPITALAR NO  
MUNICÍPIO DE  
BLUMENAU**

”

**Fernanda Busnardo**

**Paola Cadore**

Secretaria Municipal de Educação - SEMED

Blumenau, Brasil



## Introdução

Crianças e estudantes da Educação Básica hospitalizados devem ter direito à continuidade de seus estudos e aprendizados. Conforme preconiza a Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018, deve ser assegurado o atendimento educacional ao aluno da Educação Básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado (Brasil, 2018).

Segundo Oliveira (2015), a primeira classe hospitalar surgiu em 1935, na França, estimulada pelo ministro da Educação, Henri Siellier. A iniciativa se deu por conta da Segunda Guerra Mundial, quando muitas crianças e adolescentes passaram por longos períodos hospitalizados devido aos ferimentos causados pela guerra.

Já no Brasil, ainda segundo Oliveira (2015), esse segmento surge na cidade do Rio de Janeiro, em agosto de 1950, especificamente no Hospital Municipal Jesus. A partir desse marco histórico, surgiram várias legislações que fortaleceram essa relação entre saúde e educação, entre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBE), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Resolução nº 41, de 17 de outubro de 1995, que dispõe sobre os Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados.

Considerando demandas e possibilidades, no ano de 2008, o município de Blumenau – SC cria o Projeto Pedagogia Hospitalar, através da parceria da Prefeitura Municipal de Blumenau, vinculando ações entre a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e a Fundação Hospitalar de Blumenau – Hospital Santo Antônio (HSA). Em 2016, através do Decreto Municipal nº 10.989, de 17 de junho de 2016, em seu Art. 1º “Fica instituído o Programa Pedagogia Hospitalar (PPH) ‘Amanda Carolina Kuodrek’, consubstanciado no atendimento pedagógico dispensado à criança e ao adolescente hospitalizado nas dependências da Fundação Hospitalar de Blumenau durante o internamento” (Blumenau, 2016). Esse programa tem como objetivo possibilitar a crianças e estudantes hospitalizados o acompanhamento pedagógico educacional, minimizando, assim, os prejuízos ao seu aprendizado causados por uma internação hospitalar. Essa iniciativa é sistematizada na sequência, evidenciando as condições envolvidas na prática da pedagogia hospitalar com as crianças e estudantes internados no HSA.

### **A pedagogia hospitalar do município de Blumenau no Hospital Santo Antônio**

Conforme garante a Lei nº 13.716, de 2018, alunos da educação básica que estejam internados por tempo prolongado para tratamento de saúde – seja no hospital ou em casa – receberão atendimento educacional (Brasil, 2018, Art. 4-A). Dessa forma, a pedagogia hospitalar dá-se como um modo de ensino da Educação Especial, no qual o professor/pedagogo atua no ambiente hospitalar com crianças e adolescentes que, por motivo de doença, necessitam de afastamento do cotidiano escolar.



As ações educativas/pedagógicas, além dos muros do ambiente escolar, desenvolvidas por professores dentro dos hospitais, é direito de toda criança/adolescente, garantindo assim a continuidade da aprendizagem deste 'escolar hospitalizado' pelo Brasil (Medeiros, 2016, n.p.).

De acordo com o Decreto nº 10.989, de 17 de junho de 2016 (Blumenau, 2016), institui-se o Programa Pedagogia Hospitalar em Blumenau, e, por meio do Acordo de Cooperação 01/2021 entre o HSA e a Prefeitura Municipal de Blumenau/SEMED, se estabelece parceria entre estes, visando desenvolver o Programa Pedagogia Hospitalar "Amanda Carolina Kuodrek", com atendimento de crianças e adolescentes em idade correspondente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental e que estejam sob tratamento intensivo de saúde mediante a Classe Hospitalar (Blumenau, 2021). Essas crianças e estudantes provêm das redes de ensino municipais, estaduais e/ou particulares de Blumenau ou de outros municípios.

O programa atende crianças e estudantes hospitalizados no HSA, nos setores de Enfermaria Pediátrica e Oncologia Pediátrica. Os atendimentos pedagógicos acontecem em uma sala específica, denominada "Classe Hospitalar", localizada no setor da Clínica Pediátrica/HSA. Segundo o Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, "Denomina-se classe hospitalar o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde [...]" (Brasil, 2002, p. 13).

A classe hospitalar disponibilizada na proposta aqui sistematizada contempla recursos pedagógicos tanto para crianças da Educação Infantil como para estudantes do Ensino Fundamental e foi preparada especialmente para que seja um ambiente acolhedor, motivador e que proporcione uma aprendizagem sistêmica e efetiva.

Como informado pelo site do HSA (2023), a proposta atende 53 municípios nas referências em Oncologia Pediátrica e Hematologia, possibilitando, assim, o acesso à educação, à aprendizagem, ao lazer e ao convívio social a todos.

Para implantação e implementação do PPH, o município de Blumenau, em consonância ao que sugere o documento "Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: Estratégias e Orientações" (Brasil, 2002), designa duas professoras efetivas do quadro permanente do Magistério para atuar no programa, vinculadas à SEMED, com carga horária de 40 horas semanais. Essas têm formação superior em Pedagogia e Especialização em: Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Psicomotricidade em Educação Infantil; Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional, Gestão Escolar e Pedagogia Hospitalar.

Na construção deste trabalho, foram utilizadas para fundamentar as práticas exercidas neste programa, referências em: legislações federais, publicações do Ministério da Educação (MEC), artigos científicos publicados em livros, publicações feitas através de sites de pesquisa (*Google*), a fim de contribuir com mais conhecimentos acerca do tema



abordado, envolvendo áreas da educação e saúde.

### **As práticas da pedagogia hospitalar no Hospital Santo Antônio**

Neste capítulo é apresentado um relato de experiência feito pelas professoras que atuam no Programa Pedagogia Hospitalar do município de Blumenau. Ele teve como motivação experiências e práticas pedagógicas vivenciadas na Classe Hospitalar, localizada no setor de Clínica Pediátrica e Oncologia Pediátrica no HSA, envolvendo crianças e estudantes impossibilitadas de frequentar suas instituições de ensino por um processo de adoecimento e, conseqüentemente, de internação hospitalar.

Nós, professoras atuantes do PPH/HSA, temos como essência três palavras norteadoras: Flexibilidade, Sensibilidade e Humanização, que nos dão elementos para trabalhar com a diversidade humana e diferentes vivências culturais dentro desse ambiente hospitalar.

Buscamos, assim, ter um olhar sensível e humanizado para as crianças e estudantes hospitalizados no HSA, pois acreditamos que o afastamento escolar e do convívio social para tratamento de saúde pode comprometer a criança/estudante em determinados aspectos físicos, cognitivos e emocionais. Assim, realizamos um trabalho holístico e sensível para o momento vivido, sempre contextualizado à política de inclusão. Dessa forma, acreditamos que conseguimos alcançar resultados positivos, o que vem ao encontro com o que defendem Matos e Mugiatti (2014, p. 29), que esse tipo de alternativa “Favorece a associação do resgate, de forma multi/inter/transdisciplinar, de condição inata do organismo, de saúde e de bem-estar, ao resgate da humanização e da cidadania”.

Com o advento da Pandemia Covid-19, os atendimentos no PPH no HSA foram suspensos, tendo seu retorno ocorrido apenas em abril de 2021. Este passou por adequações seguindo as normas determinadas pelo Serviço de Controle de Infecção Relacionada à Assistência à Saúde (SCIRAS/HSA), para favorecer a segurança de todos. Dentre as mudanças, podemos destacar as mais significativas, como: atendimentos individualizados; higienização do ambiente e dos recursos utilizados ao término de cada atendimento; criação de *kits* com materiais pedagógicos exclusivos para cada criança/estudante atendido pelo programa e entregue a ela em sua alta hospitalar (lápiz de escrever, canetas, cadernos, lápis de cor, entre outros).

Além disso, os atendimentos do PPH/HSA também podem acontecer nos leitos, para as crianças e/ou estudantes que, por algum motivo, estão impossibilitados de sair do quarto, incluindo os pacientes que se encontram em isolamento de contato, mediante a liberação e/ou solicitação da equipe médica, seguindo os protocolos de segurança estabelecidos por esse hospital; por exemplo, utilizar equipamentos de proteção individual (máscara, luvas,



aventais, entre outros que forem necessários se houver alguma especificidade).

Dentro do espaço hospitalar, independentemente dos locais onde acontecem, as relações de aprendizagem são injeções de ânimo, remédio contra os sentimentos de abandono e isolamento, infusão de coragem e confiança aos estudantes (Pacheco, 2016). Dessa forma, percebemos que as crianças e estudantes se sentem capazes e produtivos. O setor da Clínica Pediátrica do HSA conta, ainda, com espaços como brinquedoteca e *solarium*, que também são utilizados para nossas práticas pedagógicas.

Temos acesso ao Prontuário Eletrônico do Paciente (PEP) das crianças e estudantes e, por meio do Tasy, sistema utilizado pelo hospital, visualizamos e mapeamos os possíveis atendimentos. Após conversa e liberação da equipe médica, fazemos a apresentação desse serviço à família e à criança/estudante, buscando a criação de vínculo, através de acolhimento, diálogos sobre seus interesses, cotidiano e gostos. É um momento da escuta pedagógica, no qual se exerce um olhar empático e tudo se torna importante, tal como o afeto, que vira uma ferramenta de vinculação. Escuta pedagógica é uma expressão desenvolvida por Ceccim e Carvalho (1997 *apud* Brasil, 2002). Ela diz respeito à sensibilidade no que tange a ver-ouvir-sentir, aos processos psíquicos e cognitivos experimentados pelo educando hospitalizado.

Devido ao adoecimento e por estar em ambiente hospitalar, incomum à escolarização, percebemos que algumas famílias levam até nós a preocupação de que a criança/estudante não conseguirá acompanhar os atendimentos pedagógicos, nem os conteúdos escolares trabalhados.

Dentro do turbilhão emocional das famílias, percebemos, na sua maioria, a tendência a desenvolver comportamentos que levam à superproteção. No intuito de melhor atender a criança doente, cercam-na de cuidados, fazendo suas vontades, poupando-a de quaisquer esforços e desgastados. Infelizmente, na intenção de um maior cuidado, muitas vezes o afastamento do convívio escolar ocorre logo no início do tratamento, quando não, já no processo de investigação da doença, ocasionando a defasagem da escolaridade e não raro a evasão (Pacheco, 2016, p. 80).

Por isso, temos um olhar sensível e humanizado no atendimento às famílias e, através de diálogos, conseguimos evidenciar que, mesmos doentes, essas crianças/estudantes são capazes de se desenvolver dentro do ambiente hospitalar, ampliando, assim, seus aprendizados. Para tanto, destaca-se a importante parceria feita com a equipe multidisciplinar dos setores de Clínica Pediátrica e Oncologia Pediátrica deste Hospital e que cada profissional contribui para que aquela criança/estudante seja vista na sua totalidade. Esse trabalho conjunto se torna um suporte a mais para a nossa prática pedagógica e melhor desenvolvimento do paciente como estudante.



Considerando estas condições e limitações especiais, compete ao sistema educacional e serviços de saúde, oferecerem assessoramento permanente ao professor, bem como inseri-lo na equipe de saúde que coordena o projeto terapêutico individual (Brasil, 2002, p.18).

Após fazermos o estudo e conhecimento dos casos (particularidades, necessidades e fragilidades) das crianças e estudantes, realizamos o contato com a instituição de ensino, via e-mail e/ou pelo *WhatsApp*, para apresentação do programa e de seus objetivos, e solicitação dos planejamentos e conteúdos trabalhados pela turma de origem das crianças/estudantes hospitalizadas. Na espera dos planejamentos das instituições e/ou para crianças ainda não matriculadas, nós elaboramos planejamentos com propostas pautadas em interações e brincadeiras, bem como atividades escolares para os estudantes do Ensino Fundamental, seguindo o currículo da Educação Básica da Rede de Ensino de Blumenau.

A parceria com as instituições de ensino de origem das crianças e estudantes internados no HSA proporciona a continuidade no seu processo de ensino aprendizagem, pois lembramos que os estudantes são vinculados às instituições e que apenas estão afastados daquele contexto de modo temporário. Nesse processo, destaca-se que:

O contato da equipe pedagógica hospitalar com a escola favorece o vínculo escolar das crianças hospitalizadas, proporcionando-lhes uma recuperação rápida e sadia, sem nenhum transtorno para a continuação dos estudos após a alta (Medeiros, 2016, p. 57).

Na posse dos planejamentos recebidos, enquanto professoras do PPH, avaliamos se é necessário fazer alguma ressignificação, levando em consideração o momento vivenciado, as particularidades e especificidades da criança/estudante, tais como o acesso medicamentoso em mão dominante, a opção pelo uso de gravação ou pelas professoras sendo escribas, bem como o atendimento de crianças/estudantes que sofreram sequelas motoras por conta da doença e/ou tratamento, no qual se utilizam recursos específicos de tecnologias assistivas (TAs): fichas com letras, números com ímãs, tesouras adaptadas, entre outros recursos que possam facilitar sua autonomia como tablets, para que o estudante visualize vídeos explicativos de seus professores e conteúdos recebidos das escolas, além de vídeos recebidos dos professores e colegas com mensagens afetivas.

Ao final de cada atendimento ofertado pelo PPH às crianças e aos estudantes do HSA, realizamos o registro do desenvolvimento das propostas ou atividades escolares no PEP. Na alta hospitalar, redigimos um relatório, no qual descrevemos seu aprendizado durante os atendimentos na Classe Hospitalar. Esse documento é enviado à instituição de ensino de origem, com o objetivo de contribuir no parecer descritivo para Centros de Educação Infantil e notas finais para Escolas Básicas Municipais.

Além dos registros escritos realizados no PEP e do relatório final, são feitos também



registros nas fichas de acompanhamento individual, nas quais descrevemos ações diversas, atividades e conteúdos curriculares trabalhados, além de anexos com fotos e vídeos que podem ser utilizados posteriormente também como devolutivas para as instituições de ensino.

### **Considerações finais**

A análise das ações desenvolvidas pelo Programa Pedagogia Hospitalar (PPH) do município de Blumenau denota sua contribuição para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças e dos estudantes dos setores da Clínica Pediátrica e Oncologia Pediátrica que são acometidos por algum adoecimento e, por tal motivo, precisam permanecer hospitalizados. Dessa forma, possibilita-se a continuidade de seus estudos enquanto estiverem afastados do ambiente escolar.

Percebemos que, através da parceria feita com pais e a equipe multidisciplinar dos setores aqui mencionados, conseguimos contribuir não somente no processo educativo das crianças e estudantes atendidos pelos PPH, mas também para melhoria em seu processo físico e emocional, pois conseguem desfocar-se um pouco da doença e sentir-se pertencentes ao mundo externo. Da mesma forma, destaca-se a relevância da parceria com as instituições de ensino de origem das crianças e dos estudantes, pois isso possibilitará a redução dos prejuízos em sua aprendizagem e desenvolvimento quando eles retornarem à escola.

Sendo assim, enquanto professoras atuantes desse programa, em conjunto com as instituições que nos apoiam: Prefeitura Municipal de Blumenau, por meio da parceria entre Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e a Fundação Hospitalar de Blumenau – Hospital Santo Antônio (HSA), estamos em constante busca e aprofundamento de discussões e estudos que possam auxiliar na educação em ambientes não formais, como no caso da classe hospitalar do HSA, garantindo, assim, mais qualidade e que contribua ainda mais significativamente para o desenvolvimento das crianças/estudantes hospitalizados.

### **Referências**

BLUMENAU. Secretaria Municipal de Educação. **Acordo de Cooperação nº 01/2021, de 20 de abril de 2021**. Blumenau, Prefeitura Municipal/SEMED. 2021.

BLUMENAU. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau**. Blumenau, Prefeitura Municipal/SEMED. 2021.

BLUMENAU. **Decreto nº 10.989, de 17 de junho de 2016**. Institui o Programa Pedagogia Hospitalar "Amanda Carolina Kuodrek". Blumenau: Câmara Municipal, 2016.

BRASIL. CONANDA. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução



nº 41, de 13 de outubro de 1995. Dispõe sobre os Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.716, de setembro de 2018**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (lei de diretrizes e bases da educação nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 2, Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: Estratégias e Orientações**. Brasília. Ministério da Educação. 2002.

FERREIRA, H.; CALDAS, I.; PACHECO, M. (org.). **Classe hospitalar: a tessitura das palavras entre o escrito e o vivido**. Curitiba, Appris, 2016.

HOSPITAL SANTO ANTÔNIO. **Clínica Oncológica Pediátrica**. 2023. Disponível em: <https://www.hsan.com.br/pagina/clinica-oncologica-pediatria>. Acesso em: 22 set. 2023.

MATOS, E.; MUGIATTI, M. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando a educação e saúde**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MEDEIROS, A. C. Duarte. A Experiência do Hospital do Seridó em Caicó/RN com a classe hospitalar. *In: Classe Hospitalar. In: FERREIRA, H.; CALDAS, I.; PACHECO, M. (org.). Classe hospitalar: a tessitura das palavras entre o escrito e o vivido*. Curitiba, Appris, 2016. p. 45-59.

OLIVEIRA, T. C. História da Classe/Escola Hospitalar: no Brasil e no Mundo. COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: Didática e Avaliação, 4., 2015, Rio de Janeiro. **Anais [...]**, Rio de Janeiro, 2015.

PACHECO, M. C. P. A escolarização da criança em tratamento oncológico. *In: Classe Hospitalar. In: FERREIRA, H.; CALDAS, I.; PACHECO, M. (org.). Classe Hospitalar: a tessitura das palavras entre o escrito e o vivido*. Curitiba: Appris, 2016.

## ESPAÇOS ECOFORMADORES DE UMA INSTITUIÇÃO

“

**CRIATIVA PARA  
JOVENS EM SITUAÇÃO  
DE VULNERABILIDADE  
SOCIAL:  
CRESCENDOTECA**

”

**Sandra Mara de Andrade**

Instituto Crescer

Itajaí, Brasil

**Vera Lúcia Simão**

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador, Brasil



## Introdução

Crescendoteca é o nome escolhido por jovens protagonistas para uma Biblioteca Comunitária do Instituto Crescer, acessível tanto aos alunos como à comunidade. O Projeto Crescendoteca nasceu com o objetivo de contribuir na formação de cidadãos, ampliando o acesso ao conhecimento e demais possibilidades de que dispõe um ambiente no qual se entrelaçam estética, sabedoria e informação.

Os cidadãos que protagonizaram a biblioteca são jovens em situação de vulnerabilidade social, matriculados no Instituto Crescer, uma Organização Não Governamental (ONG) do município de Itajaí, Santa Catarina, que desenvolve um trabalho voltado para qualificação do primeiro emprego formal.

Reconhecido como Instituição Criativa pela *Red Internacional de Escuelas Creativas* (RIEC) e a *Asociación de Escuelas Creativas* (ADEC) com sede em Barcelona, Espanha, o Instituto Crescer tem alicerçado suas ações nos fundamentos epistemológicos e metodológicos da complexidade, da transdisciplinaridade, da ecoformação e da criatividade. Considerando esses referenciais, foi realizado um diagnóstico sobre leitura nas turmas que frequentavam o instituto. Constatou-se que os jovens liam pouco e/ou não liam nenhuma obra, além de não terem acesso a livros, resultando no não desenvolvimento do hábito de leitura.

Os resultados convergem com os constatados no estudo de Pierri (2021), ao detectar que a prática da leitura ainda não está totalmente presente entre os brasileiros. Essa pesquisa também constatou uma diminuição de cerca de 4,6 milhões de leitores no país e revelou que a única faixa etária na qual houve um registro de ampliação do hábito da leitura foi entre crianças de 5 a 10 anos. Todas as outras registraram queda, em especial, a partir dos 14 anos, público-alvo do Instituto Crescer.

Pierri (2021) também trouxe dados relevantes em seu diagnóstico que reiteram os dados coletados na pesquisa de 2018, realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, evidenciando que somente 50% dos estudantes do Brasil atingiram o nível mínimo ou acima de letramento em leitura esperado para o final do ensino médio, em contraste com 77,4% dos estudantes dos países da OCDE.

A falta de acesso à leitura e a falta do hábito de leitura pelos jovens compromete a formação dos estudantes. Segundo dados informados pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (COMDICA) do município de Itajaí (ITAJAÍ, 2019), a cidade possui um total de 154 escolas que oferecem o ensino regular, e destas apenas 51,9% têm salas de leitura ou bibliotecas. Além disso, somente 35,7% das instituições oferecem área verde que pode ser aproveitada para estimular a leitura em diferentes cenários.



A partir dessa análise, fomentar a leitura representa a forma mais assertiva para trabalhar essas demandas e contribuir significativamente, não apenas no processo de aprendizagem, mas em uma esfera muito mais ampla do ser humano. Nesse sentido, a leitura pode se tornar uma ferramenta importante de conhecimento, de compreensão das perspectivas, dos desejos e dos projetos de vida de jovens em situação de vulnerabilidade social. Além disso, a literatura se faz necessária para ir além do domínio do conteúdo de uma disciplina curricular, já que pode ser considerada formadora de uma identidade e linguagem, tanto individual quanto coletiva.

Para implantar uma política de leitura, faz-se necessário que a educação que ainda adota uma metodologia de ensino obscurecida pelo ensino tradicional, com sujeitos escolares que servem como depositários de conteúdo e reprodutores do que foi transmitido pelo mestre, mude para um ensino ecoformador e criativo. Sem a criatividade nesse processo ecoformador, a posição complexa do humano se perde em nome de uma lógica simplista. Faz-se necessário, portanto, convocar uma forma criadora, ecoformadora, que capte e religue a complexidade dos sujeitos aprendentes.

A ecoformação implica transformar a realidade social e provocar mudanças necessárias para a produção de cidadãos planetários. É na transformação da educação dentro e fora da sala de aula, nos espaços educativos voltados para o exercício da cidadania, que as pessoas desenvolverão um pensamento crítico e participativo, autônomo e independente (Zwierewicz; Simão; Silva; 2019).

Nesse sentido, a ação de contemplar e conhecer a arte é um direito de todos, logo, a arte não é e nem deve ser algo segregado. De acordo com Eco (2011, p. 10), “[...] a literatura mantém em exercício, antes de tudo, a língua como patrimônio público”.

Fontelles (2021), por sua vez, afirma que a biblioteca “[...] oferece oportunidades para que familiares e membros da comunidade local tenham acesso assegurado aos livros e possam, ao mesmo tempo, atuar como parceiros da escola na formação leitora de crianças e jovens e serem, eles mesmos, atendidos por política pública de leitura.

Para implantação da Crescendoteca, o Instituto Crescer, em parceria com o corpo docente, a Secretaria Municipal de Promoção da Cidadania, empresas e a Rede RIEC, desenvolveu oficinas para a criação de espaços ecoformadores criativos, que constituem a Crescendoteca. O projeto está alicerçado na Política Nacional de Proteção da Criança e do Adolescente, ao incentivar ações inovadoras de promoção, proteção e defesa do público-alvo: jovens em situação de vulnerabilidade social, intervindo ao criar um espaço de debate sobre a temática da cidadania com os jovens, entre 14 e 18 anos, oriundos das escolas da Rede Pública de Ensino ou bolsistas de escolas privadas, e estabelecendo metas que se alinham-se ao que prescreve a legislação: “Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da



família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1998, n. p.).

Considerando essa perspectiva, a criação da biblioteca comunitária contou com a participação dos jovens em oficinas que transformaram os espaços da ONG em quatro ambientes ecoformadores criativos, inovadores, transdisciplinares. São eles: as árvores das estações; poesia na parede; desenhos nos espaços do instituto; um espaço com almofadas para leitura. Todos esses espaços constituem a Crescendoteca, que tem impacto diretamente em quatro ODS, a saber: (4) educação de qualidade; (8) trabalho decente e crescimento econômico; (10) redução das desigualdades; e (17) parcerias e meios de implementação ao envolver parceiras locais e internacionais, com destaque para os jovens protagonistas que atuam em colaboração com a comunidade (ONU, 2015).

### **A construção dos cenários ecoformadores de leitura**

Para a construção da biblioteca comunitária e, portanto, dos cenários ecoformadores de leitura, foi organizada uma ação de voluntariado para arrecadar livros, verificar em quais áreas os jovens tinham interesse em participar; formar grupos de voluntários nas redes sociais. As equipes foram distribuídas em Marketing, Administrativo, Operacional e Arrecadação. Cada equipe recebeu tarefas específicas com prazos a serem cumpridos para dar continuidade à construção e organização da ação. Foi utilizado o espaço da sede do Instituto Crescer para montar a biblioteca, e os voluntários ajudaram no processo de divulgação, construção do espaço, montagem das estantes, pintura das paredes, estruturação física da biblioteca. Os livros arrecadados foram de: literatura, ficção, romance, poesias, crônicas, HQs, mangás, fantasia, terror, autoajuda, entre outros. Todos os livros foram catalogados através de um sistema de identificação formulado pelos discentes, separados por gêneros e organizados nas estantes.

Para a criação dos espaços ecoformadores, foram desenvolvidas oficinas com a participação da comunidade, de empresas, organizações artísticas e universidade. As oficinas ocorreram no período de junho a novembro de 2022 e envolveram as etapas de: i) seleção dos materiais necessários para a montagem e organização da biblioteca e da casa externa de livros; ii) realização da montagem da biblioteca e da casa de livros; iii) organização dos livros na biblioteca; iv) ação voluntária Instituto Crescer; v) organização das estantes e pintura; vi) organização do acervo; vii) oficina de Artes; viii) pintura externa.

A Crescendoteca foi inaugurada no dia 23 de novembro de 2022, com a presença do Professor Saturnino de La Torre da RIEC e membros da Diretoria e da comunidade. Ela está organizada em quatro espaços ecoformadores: um espaço chamado árvore das estações;



espaço contendo a poesia pintada na parede de uma jovem; desenhos escolhidos pelos jovens e pintados por eles nas paredes do instituto e uma sala com almofadas para inspirar a leitura, a arte e a literatura.

### Considerações finais

A Crescendoteca foi inaugurada em novembro de 2022 aos ODS (4) Educação de qualidade; (8) Trabalho decente e crescimento econômico; (10) Redução das desigualdades; e (17) parcerias e meios de implementação, ao envolver parceiras locais e internacionais, com destaque para os jovens protagonistas.

A ação em prol da implementação da Biblioteca Comunitária foi ao encontro das necessidades desses jovens, possibilitando não apenas a criação do vínculo com a leitura, mas também as transformações por ela causada. Os espaços ecoformadores criaram ambientes para uma leitura estética, estimulando o contato com a natureza e diferentes manifestações artísticas.

Conclui-se que existem muitos lugares neste país em que a escola é o único lugar de acesso à cultura e à educação, e uma ação integrada escola/comunidade é uma forma criativa de viabilizar e agilizar a oferta pública de livros e leituras. Desse modo, a criação de uma biblioteca aberta, tanto para os alunos quanto para os pais e toda a comunidade, contribui para novas possibilidades de uma vida mais justa e digna, tanto para o mundo do trabalho como para melhorar as relações intra e interpessoais no sentido de ampliar possibilidades para o enfrentando e os complexos desafios da atualidade de forma criativa e inovadora.

### Referências

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 17 abr. 2021.
- ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2011. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/marcelmatias/Disciplinas/fundamentos-da-literatura-1/fundamentos-da-literatura-2018.1/sobre-algumas-funcoes-da-literatura/view>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- FONTELLES, Christine Castilho. Biblioteca em escola aberta à comunidade: por que te quero? **Biblioo**: Cultura informacional 10 anos, [S. l.], v. 10, n. 04, p. 1-30, 26 fev. 2021. Disponível em: <https://biblioo.info/biblioteca-em-escola-aberta-a-comunidade-por-que-te-quero/>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- ITAJAÍ. **Diagnóstico da realidade social de crianças e adolescentes do município de Itajaí**. Joinville: Painel Instituto de Pesquisas, 2019. Disponível em: <https://diagnosticossociais.com.br/assets/itj/p1.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.



PIERRI, Vitória. Baixo índice de leitura entre jovens brasileiros pode indicar futuro de dificuldades. **Jornal da USP**, Ribeirão Preto, p. 1-1. 23 nov. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/baixo-indice-de-leitura-entre-jovens-brasileiros-pode-indicar-futuro-de-dificuldades/#:~:text=Mercado%20de%20trabalho%20e%20exclus%C3%A3o,estudantes%20dos%20pa%C3%ADses%20da%20OCDE>. Acesso em: 20 fev. 2024.

ONU. **Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Acelerando as transformações para a Agenda 2030 no Brasil. Brasília: ONU, 2015. Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

ZWIEREWICZ, Marlene; SIMÃO, Vera Lúcia; SILVA, Vera Lúcia de Souza (org.). **Ecoformação de Professores com Polinização de Escolas Criativas**. Caçador: UNIARP 2019.



RELATO DE EXPERIÊNCIA COM

“

**ESTUDANTE SURDO  
EM UMA TURMA DE  
SEGUNDO ANO DO  
ENSINO  
FUNDAMENTAL I**

”

**Adriana da Silva Ferreira de Oliveira**

**Vera Lúcia Simão**

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador, Brasil



## Introdução

O presente relato expõe vivências, expectativas e superações de uma professora de uma turma do 2º Ano do Ensino Fundamental I, constituída por 26 estudantes ouvintes e um estudante surdo. No período aqui registrado, todos os estudantes se encontravam em processo de alfabetização. Contudo, a falta de conhecimento na Língua Brasileira de Sinais (Libras) da professora regente tornava a comunicação um grande desafio, ainda mais por não contar, durante as aulas, com o auxílio de um Intérprete.

O cenário tornou-se propício para a aprendizagem a partir da adversidade, o que, de acordo com Torre (2012), pode se tornar uma oportunidade criativa. Assim, este relato sistematiza a vivência de uma professora regente que foi em busca de conhecimento para ensinar estudantes ouvintes a se comunicarem por meio da de Libras com um colega surdo, destacando a comunicação como um processo de cooperação humana.

Bem distante de ser uma professora bilíngue, este relato apresenta alternativas criadas durante a atuação. O estudante surdo, que frequenta a Associação de Pais e Amigos de Surdos de Caçador (APAS), contribuiu de forma primorosa para que todos da turma aprendessem Libras, a fim de compartilhar este saber e promover a comunicação entre pares.

A Libras é a forma de comunicação presente tanto na comunidade surda quanto usada entre pessoas surdas e ouvintes. Trata-se de um processo de inclusão da pessoa surda como sujeito de direito, sendo a comunicação indeclinável para a convivência humana. Vale destacar a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como língua oficial brasileira (Brasil, 2002), e o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), que elenca a propagação dessa língua como sendo um parâmetro necessário para inclusão dos surdos na educação regular pública.

Dando ênfase a esse direito, o Decreto 5.626/2005, em seu Art. 1º, descreve que a Libras “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Libras - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (Brasil, 2005). Para além do respaldo legal, na prática, a inclusão é incontestável, colocando todos da comunidade escolar na incumbência de garantir sua efetividade na rotina.

Frente a isso, abordamos a criatividade como conceito aplicado na práxis pedagógica. Para Torre (2008, p. 41), cria-se um clima de partilha quando a criatividade “[...] envolve todos que estão sob seus efeitos; por isso conseguir um clima criativo representa uma tarefa multiplicadora para todos os que estiverem envolvidos nela”. Essa tarefa multiplicadora, citada pelo autor, traz um comprometimento partilhado, fruto de uma tomada de consciência de que o conhecimento não tem pertencimento e o aprender junto torna os processos pedagógicos muito mais significativos e importantes.



Para tanto, o objetivo da proposta pedagógica da professora do 2º Ano do Ensino Fundamental I, aqui partilhada, foi aplicar com estudantes ouvintes e surdo a comunicação por Libras, a fim de propiciar a comunicação cooperativa no processo de alfabetização. São aqui descritas algumas práticas pedagógicas desenvolvidas, como forma de partilhar experiências e, ao mesmo tempo, encorajar mais professores a fazer a diferença na formação humana de seus estudantes.

### **Desenvolvimento**

Assumir uma turma de 2º Ano do Ensino Fundamental I, no início do ano letivo de 2023, com 26 estudantes ouvintes e um estudante surdo, foi uma experiência totalmente nova e, ao mesmo tempo, desafiadora. O primeiro passo foi conhecer o estudante surdo, saber suas necessidades e potencialidades, a fim de promover seu bem-estar social frente à dinâmica escolar. Com essa acolhida, foi possível saber que esse estudante frequentava a Associação de Pais e Amigos de Surdos de Caçador – APAS e, com isso, dispunha de conhecimento em Libras.

O primeiro desafio a ser superado foi promover a comunicação entre todos os estudantes, ouvintes e surdo, para avançarmos no processo de alfabetização. Ao longo dos dias, percebeu-se que esse estudante bebia muita água e, por consequência, havia uma necessidade maior em fazer uso do banheiro. Outro ponto observado foi que os estudantes não o excluía, mas também não interagiam com ele da mesma forma que com colegas ouvintes.

Como possui um implante coclear, o estudante tentava oralizar algumas palavras que, por vezes, não eram entendidas. Esse tipo de situação deixava-o chateado. Por ser uma criança dinâmica, muitas vezes queria participar e contar fatos ocorridos diariamente e até mesmo fora do ambiente escolar. Muitas vezes, não era compreendido nem pela professora, nem por seus colegas.

Diante disso, a professora regente e a profissional de apoio de sala do segundo ano, que não é Intérprete, decidiram realizar um Curso em Libras, oferecido por uma professora surda, por meio de uma Instituição de Ensino Superior. O curso, com duração de dez aulas práticas, foi concluído e as professoras levaram para o ambiente escolar alguns sinais importantes para melhorar a comunicação entre todos os estudantes.

Como prática pedagógica, adequaram a aprendizagem desses sinais em Libras ao currículo escolar. Com o passar dos dias, foi percebido que esse tempo determinado não poderia ser fragmentado, mas fazer parte de um todo e ser introduzido na rotina da sala de aula.



Quando a professora organizava a rotina com os estudantes, já empregava os sinais que conhecia para que estudantes os fizessem também. As crianças passaram a cantar os dias da semana, fazendo os sinais em Libras. Sendo assim, todos sabiam os dias da semana na língua de sinais e todas as letras do alfabeto.

Passou a fazer parte da rotina, também, a troca de cumprimentos, na chegada à sala de aula, com os sinais de “boa tarde, tudo bem?” e “oi, tudo bem?”, com respostas também na língua de sinais. Na hora de ir para casa, eles já sinalizavam a quem estava esperando, fazendo os sinais de “pai, mãe, irmão, avô”.

Outra situação observada foi que os estudantes possuíam um vocabulário reduzido, até mesmo para comunicar que necessitavam ir ao banheiro. A partir do momento em que aprenderam como se fazia em Libras, todos pediam para ir ao banheiro com o uso dessa língua. O mesmo acontecia com a solicitação de encher a garrafa de água.

Quanto ao alfabeto em Libras, a turma toda conseguiu dominar e todos os dias a datilologia era realizada pelos estudantes que logo começaram a utilizá-la para falar seus nomes. Foi então que as professoras solicitaram ao estudante surdo para que desse um sinal a cada colega da sala para que assim fossem identificados, como a comunidade surda, em que cada um possui um sinal, recebido por uma pessoa surda. Quando isso aconteceu, a alegria dos estudantes foi surpreendente! Ficaram felizes e todos sabiam o sinal de todos! Até mesmo a gestora e a secretaria da instituição de ensino receberam um sinal do estudante surdo para serem reconhecidas.

Durante o ano letivo de 2023, a escola foi convidada a participar de uma Feira do Conhecimento. Por conta disso, o tema apresentado foi Libras. A turma apresentou os sinais aprendidos durante as aulas. Foram divididos em grupos e cada grupo ficou responsável por apresentar o que havia aprendido: o Grupo 1 apresentou todos os sinais de cumprimentos e boas maneiras; o Grupo 2 apresentou os sinais dos animais aprendidos nas aulas de ciências; o Grupo 3 com os números; o Grupo 4 com os dias da semana e meses do ano; o Grupo 5 com os sinais de família; e o Grupo 6 com os sinais dos materiais escolares.

Para encerrar a participação na Feira do Conhecimento, os estudantes apresentaram a música Aquarela em Libras. Foi interessante observar a riqueza de sinais aprendidos por meio da música e a dedicação e empenho de cada estudante em realizar corretamente cada movimento, adequando o posicionamento das mãos em relação ao corpo. Após a apresentação, os pais dos estudantes ficaram surpresos ao ver e perceber o sentido e significado de cada sinal realizado.

Um ponto importante a ser destacado é que, a partir do momento em que os estudantes ouvintes começaram a aprender alguns sinais, interagiam mais entre si e com o estudante surdo. Alguns até diziam: “Profe, ele diz que sou seu amigo” e realizavam a



linguagem de sinais com as falas. Outro destaque foi a alegria do estudante surdo em poder interagir e perceber que era entendido pelos colegas. O sentimento de pertencimento e de acolhimento foi recompensador.

Destaca-se, ainda, que o próprio estudante surdo observava as imagens dos livros didáticos e fazia os sinais para ensinar os amigos. O mais interessante é, caso alguém fizesse algo errado, ele corrigia na hora, mas sempre com muito zelo e respeito.

Quando o propósito nos processos educativos permeia a formação humana, integral e compartilhada, todas as ações têm mais sentido. A convivência entre pessoas, independentemente de sua condição física, cognitiva, social e cultural se torna um meio de aprender de forma multiplicadora os diferentes saberes, as singularidades, sonhos, possibilidades e de fazer tudo isso valer a pena.

### **Considerações finais**

Ao vivenciar essas experiências na sala de aula, pode-se perceber o quanto um professor ainda precisa aprender, o quanto ainda há lacunas de formação para enfrentar determinadas situações. No entanto, pode-se afirmar que ter um estudante surdo dentro de uma sala de aula é um privilégio para poucos, sendo uma fonte valiosa de conhecimento. Vale ressaltar que o estudante da turma aqui em análise conquistou seu espaço e lugar no ambiente escolar, sentindo-se parte do meio. Isso influenciou positivamente no seu desenvolvendo e progresso na aprendizagem escolar.

Destaca-se, ainda, que o estudante é estimulado, conforme orientação médica, a ser oralizado devido ao seu implante coclear. Ele está alfabetizado e, quando solicitado a realizar leituras, percebe-se a oralização dos fonemas. Assim, pode-se dizer, também, que a introdução da língua de sinais na sala de aula foi um agente polinizador, pois despertou o interesse na aprendizagem para melhorar a comunicação entre os estudantes da turma e dos que convivem com eles, até mesmo fora do ambiente escolar. Até mesmo os pais do estudante relataram que, durante o atual ano letivo, ele chega em casa e quer contar o que aconteceu na escola, fato que, nos anos anteriores, não ocorria. Isso tudo faz a educação se consolidar como um lugar de possibilidades!

### **Referências**

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:



<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em 30 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em:

[https://planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm?=&undfined](https://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm?=&undfined). Acesso em 30 ago. 2024.

TORRE, S. de la. **Criatividade Aplicada**: recursos para uma formação criativa. São Paulo: Madras, 2008.

TORRE, Saturnino de la. Criadores na Adversidade e na Crise: Qual é o Segredo? *In*: TORRE, S. de la; ZWIEREWICZ, M. (coord.). **Criatividade na adversidade**: personagens que transformaram situações adversas em oportunidades. Blumenau: Nova Letra, 2012.



**HOTELEITURA:**

“

**IMPORTÂNCIA DOS  
JOGOS NO  
PROCESSO DE  
CONSTRUÇÃO DA  
LEITURA**

”

**Marcos Samoel dos Santos**

**Neiva Eliana de Oliveira**

EMEB Alto Bonito

Rede Municipal de Ensino de Caçador, Brasil



## Introdução

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para formação do homem.

Carlos Drummond Andrade

A leitura e a escrita fazem parte do nosso dia a dia. Estão presentes em todos os lugares, dentro e fora do ambiente escolar. Nesse cenário de aventuras, encontramos diversas possibilidades e métodos para ensinar a ler e escrever, porém, nosso maior desafio é tornar essa experiência interessante aos nossos estudantes.

Sabemos que, para tal prática, antes de tudo, precisamos alimentar a imaginação dos alunos, vivenciar leituras, oferecer-lhes experiências para que descubram a magia que existe no ato de ler. Sendo assim, foi elaborado o projeto aqui descrito, no decorrer do ano letivo de 2023, surgindo da percepção da maioria dos profissionais da Escola Municipal de Educação Básica Alto Bonito, da Rede Municipal de Ensino de Caçador, Santa Catarina, que se preocupa com a grande defasagem de alunos ainda não alfabetizados em séries avançadas do Ensino Fundamental I e II.

Analisando todos os desafios encontrados, optou-se por contribuir no desenvolvimento dos alunos, através da construção do jogo “Hoteleitura”, estruturado pelo professor de tecnologias/Sala *Maker*, Marcos Samoel dos Santos, e pela professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), Neiva Eliana de Oliveira. Buscou-se atender a necessidade de tornar as aulas ainda mais atrativas e interessantes, capazes de diminuir a defasagem de aprendizagem observada e promover a aquisição da leitura e da escrita, por meio lúdico e significativo.

Nesse ínterim, esperava-se inspirar outros profissionais da área, na prática de recursos adaptados, pensando em uma maneira mais atrativa e interessante para envolver os alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Essa busca converge com o proposto por Rallo e Quevedo (1994, p. 28), autores defensores de usos de jogos de mesa, devido a “[...] seu valor cognitivo, afetivo e de socialização, e também pelo prazer que proporcionam à criança, são uma ótima proposta pedagógica, que deve ser repensada e valorizada pelo professor alfabetizador”.

## Os desafios enfrentados

A alfabetização é uma das fases mais importantes da vida e contribui para a evolução intelectual pois, ao aprender a ler, a criança adquire autonomia e encontra muitas



possibilidades não só vinculada ao domínio letras, mas do mundo e, sobretudo, do significado, a fim de compreender o que está escrito.

Atualmente, muitos alunos apresentam defasagem em seu processo de aprendizagem. Parte deles está inserida no ensino regular e frequenta a sala do AEE no contraturno escolar como uma intervenção pedagógica. Dentre esses alunos, temos aqueles inseridos no Ensino Fundamental II e que ainda não estão alfabetizados, dificultando muito o acompanhamento e a compreensão dos conteúdos, causando desinteresse e, conseqüentemente, o fracasso escolar.

Infelizmente, existem muitas práticas de leitura que não possuem nenhuma função cognitiva, estando presentes no cotidiano escolar para serem reproduzidas, mas não compreendidas. Contudo, entendemos que conhecimento não se processa por repetições ou acúmulo de informações, mas, sim, por experiências vividas pelos alunos. Nesse sentido, defende-se que, através de métodos tradicionais, não ganhamos a atenção de nossos alunos, pois eles querem mesmo é participar, questionar, sem contar que não conseguem permanecer por muito tempo sentados ouvindo, realizando treinos cansativos e muitas das vezes sem sentido. Portanto, para um melhor desempenho escolar, autonomia e bem-estar dos estudantes, cabe ao professor “conhecer bem seus alunos” e encontrar meios estratégicos, diferenciados e uso de materiais concretos, como jogos que podem favorecer, e muito, no seu processo de ensino-aprendizagem.

### **Apresentação do jogo Hoteleitura**

O projeto “Hoteleitura” visa estimular a leitura, de um modo prazeroso e divertido, envolvendo crianças de anos iniciais da alfabetização e da educação inclusiva que ainda se encontram com grandes dificuldades no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Para garantir a fácil compreensão do jogo, independentemente de quem fosse o docente que utilizasse o recurso, foram tomados cuidados com a clareza na elaboração do tabuleiro. O mesmo cuidado foi tomado com a elaboração das questões a serem respondidas pelos estudantes durante a interação. Utilizando das regras de Shneiderman (2010), buscou-se a consistência entre as ações digitais e lúdicas, com terminologias sem ambigüidades, com clareza de jogabilidade e interação direta entre docente e aluno. Levamos em consideração a consistência de cores, layout e fontes bem como informações audíveis aos envolvidos na jogabilidade.

A necessidade de compreender que diversos usuários estariam interagindo fez com que a flexibilidade na elaboração do projeto tomasse um significado abrangente. Diversas faixas etárias, falta de domínio e diversidade tecnológica foram considerados como desafios a serem enfrentados. Assim, pensou-se em enriquecer o apoio digital do tabuleiro com a



inclusão de recursos para iniciantes, explicações utilizando um personagem animado, atalho e imagens em 2D formaram um contexto hoteleiro alfabético.

Adotamos a ideia de dar um feedback digital por parte do personagem, o que credita ao estudante um estímulo à conquista. Além das explicações do docente durante o jogo, esse personagem dialoga com o jogador.

Por fim, utilizamos a regra dos sete passos da memória humana que recomenda evitar muitas informações na interface, de modo a que o docente e o aluno não precisem memorizar diversas informações e carregá-las a outra página, sempre tendo em mente facilitar a compreensão entre o digital e o lúdico em um único jogo. Dessa forma se constitui o “Hoteleitura”, um jogo dinâmico que não restringe a ação do docente e aluno, mas exige que ambos interajam em um processo lúdico e digital em busca do alfabetizar (Figura 1; Figura 2).

Nesse sentido, destaca-se a contribuição de Gagne (1962 *apud* Cybis, 2003) que define a percepção em três níveis distintos:

- processos de detecção ou neurofisiológicos: constatam a existência de um sinal;
- processos de discriminação (de identificação) ou perceptivos: classificam as informações;
- processos de interpretação (tratamento das informações) ou cognitivos: dão um significado às informações (Gagne, 1962 *apud* Cybis, 2003, p. 15).

Dessa forma, compreendeu-se a importância de validar tais processos no tabuleiro e na interação digital, caracterizando e dando importância a tópicos como:

- percepção visual;
- percepção auditiva;
- percepção da fala;
- atenção e vigilância.

Durante a elaboração do tabuleiro, pensou-se em criar um protótipo com materiais sustentáveis que, ao serem manipulados, permitissem o contato criativo dos estudantes. Sob orientação da professora do AEE, os estudantes participaram da elaboração do design do tabuleiro, colorindo partes de recorte ou colagens. O tabuleiro e as peças alfabéticas foram criados pensando na fácil visualização e manuseio, bem como procurou-se assegurar que as peças de encaixe geométricas com letra e imagens fossem visualmente de fácil entendimento.

**Figura 1** - Início da elaboração do jogo.



**Figura 2** - Elaboração da interação digital: menu.



**Fonte:** Dos autores (2023).

Para a edição de áudios, utilizamos os softwares Clipchamp e Audacity, sites como Pixabay, Pexels, Freepik e canais do Youtube que disponibilizaram efeitos sonoros e imagens livres de direitos autorais. Também foi utilizado o site New Express Adobe Animation para criar o personagem virtual, dar vida aos áudios e dinamizar a interação durante a seleção das letras, palavras e frases, assim como orientar docentes e alunos sobre níveis e jogabilidade. O layout de imagens e palavras do tabuleiro foi editado, utilizando o software Photoshop CS6 e elas foram impressas de forma colorida (Figura 3). Utilizamos, também, letras alfabéticas em relevo para dar destaque aos encaixes das formas geométricas.

**Figura 3** - Tabuleiro HorteLeitura.



**Fonte:** Dos autores (2023).

As cores presentes neste jogo foram escolhidas devido aos seus significados, sendo elas: azul - associada ao céu e ao mar, podendo criar uma sensação de paz e tranquilidade, criatividade e imaginação; verde - associada à natureza e à vida, representando uma sensação de relaxamento e serenidade, esperança e renovação; vermelho - associada à paixão, à energia e à ação; amarelo - associada à alegria, à felicidade e à espontaneidade e que pode



criar uma sensação de otimismo e esperança; laranja - associada à criatividade, espontaneidade e à energia, podendo criar uma sensação de entusiasmo e alegria e que também pode ser usada para representar a aventura e a descoberta.

Para Fonseca (1995), a criança com dificuldades na aprendizagem não deve ser “classificada” como deficiente. Trata-se de uma criança que aprende de uma forma diferente.

No tabuleiro, o estudante irá interagir com o professor, envolvendo-se em encaixes de peças em formas geométricas a serem selecionadas conforme a resposta dos alunos, estimulando a motricidade fina, raciocínio lógico, criatividade na resolução de problemas e concentração. Além dessas habilidades, o estudante pode desenvolver a percepção espacial, coordenação olho-mão, perseverança e autoestima.

O tabuleiro deste hotel é composto por três graus de dificuldade. No nível um, o estudante pressiona a tecla “Selecionar hóspede” e observa qual letra foi sorteada, ouvirá a frase sonora contendo o som onomatopaico de orientação. A partir de então, o estudante será orientado pelo professor a escolher entre as peças do nível para encaixar no local correto.

Figuras 4, 5 e 6 - Nível 1 jogo.

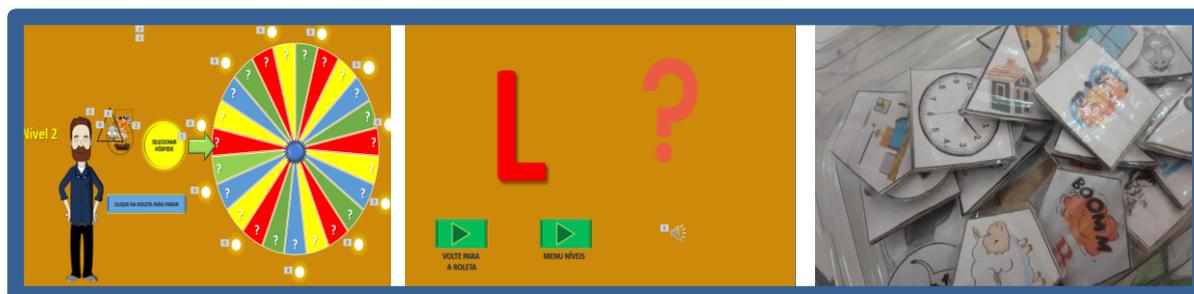


Fonte: Dos autores (2023).

O nível dois é similar ao nível um, sendo que o estudante pressiona o botão e a frase sonora alusiva à imagem será reproduzida. O diferencial é que, neste nível, o aluno deverá procurar a peça contendo a imagem, encaixar e criar a palavra na roleta silábica.

O terceiro e último nível será similar aos demais, mas com foco na complementação de frases. Inicialmente, o estudante pressiona o botão “Selecionar hóspede” e, na sequência, o efeito sonoro é reproduzido. No computador ou tablet, aparecerá uma letra aleatória que precisará ser lida pelo aluno, além de encontrar nas peças do nível a palavra que completa a frase abaixo da letra em relevo.

Figuras 7, 8 e 9 - Nível 2 jogo.



Fonte: Dos autores (2023).

Figuras 10, 11 e 12 - Nível 3 jogo.



Fonte: Dos autores (2023).

O processo de interação com o jogo na experiência realizada no 2º ano do Ensino Fundamental deu-se em dois momentos, com envolvimento de toda turma dividida em dois grupos, competindo entre si e, de forma limitada, com no máximo quatro jogadores. No primeiro momento, os estudantes receberam orientações sobre o jogo e procedimentos básicos de informática. Após, realizaram a interação conforme a sequência pré-definida entre os grupos, interagindo com a professora, o tabuleiro, colegas e o personagem virtual. No segundo momento, eles estavam em um número menor, o que facilitou o aprendizado, socialização e concentração durante a realização do jogo, atrelado a um movimento ainda mais dinâmico.

Durante o processo de jogabilidade, combinamos que haveria outros momentos de prática do jogo e eles poderiam ter outros resultados no seu desempenho, assim compreendendo seus erros e acertos.

### Considerações finais

O objetivo deste projeto foi de refletir sobre a importância dos jogos na construção da leitura. A dinâmica sistematizada neste capítulo constitui-se em uma alternativa de relevância para os alunos em processo de alfabetização e para a educação inclusiva, sendo

uma alternativa estimuladora e motivadora e que se caracterizou como uma ponte para novas experiências e apropriação de conhecimento.

Apesar do curto período de tempo destinado até agora à experiência, foi possível notar que houve grande aproveitamento, participação e dedicação dos alunos, sendo visível a melhora na leitura e escrita, autoestima, socialização e autonomia, contribuindo para um melhor aprendizado e participação nas diversas disciplinas. Reiterou-se, portanto, a perspectiva de Kishimoto (1996), quando defende que a brincadeira favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo.

Durante a aplicação do jogo, observou-se no rosto de cada estudante a alegria, o entusiasmo e a atenção, sendo visíveis, também, melhoras em seu comportamento e na frequência, pois passaram a comparecer assiduamente às aulas. Por isso, destaca-se que, de maneira geral, os jogos devem ser trabalhados continuamente, não apenas nas salas de recursos, mas em todas as disciplinas, proporcionando maior envolvimento dos educandos com os conteúdos e estimulando uma maior aprendizagem.

Sabe-se que planejar e trabalhar por meio de atividades lúdicas requer maiores esforços, afinal, o professor necessita pesquisar e desenvolver jogos relacionados à sua disciplina. Ainda que seja necessário ampliar possibilidades de exploração de jogos na alfabetização e na perspectiva da educação inclusiva, desenvolver o projeto nos fez defender ainda mais a importância do trabalho em equipe, da cooperação, do interesse nas aulas e do gosto pela leitura, percebendo-se que, ao brincar, a criança aprende sem medo de errar e socializa através da convivência com o outro.

Como afirma Gonzaga (2009, p. 39), “[...] a essência do bom professor está na habilidade de planejar metas para aprendizagem das crianças, mediar suas experiências, auxiliar no uso das diferentes linguagens, realizar intervenções e mudar a rota quando necessário [...]”. Nesse sentido, “[...] Talvez, os bons professores sejam os que respeitam as crianças e por isso levam qualidade lúdica para a sua prática pedagógica” (Gonzaga, 2009, p. 39).

Destaca-se, também, que, durante o projeto, vivenciamos momentos trabalhosos, porém significativos e gratificantes por contribuir tanto no desenvolvimento escolar, quanto social de cada aluno.

## Referências

FONSECA, V. da. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**: Definição de Dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Arte Médica, 1995.

CYBIS, Walter de A. **Engenharia de usabilidade**: uma abordagem ergonômica. Florianópolis: Laboratório de utilizabilidade de informática, 2003.



GONZAGA, Rúbia Renata das Neves. A importância da formação lúdica para professores de educação infantil. **Revista Maringá Ensina**, n. 10, fev.abr., 2009.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 7a. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

RALLO, Rose Mary Petry; QUEVEDO Zeli Rodrigues de. **A magia dos jogos na alfabetização**. 3a. ed. Porto Alegre: Kuarup, 1994.

SHNEIDERMAN, Ben. **“The Eight Golden Rules of Interface Design”**. S. l.: S. e., 2010. Disponível em: <https://www.cs.umd.edu/users/ben/goldenrules.html>. Acesso em: 20 maio 2023.



## A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

“

**NA EDUCAÇÃO INFANTIL E  
O ESTUDO DA COMUNIDADE  
QUILOMBOLA TOCA/SANTA  
CRUZ POR MEIO DE UM  
PROJETO CRIATIVO  
ECOFORMADOR**

”

**Maria Aparecida Pereira  
Odair de Souza**

Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes  
Paulo Lopes, Brasil



## Introdução

A Educação para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena deveria ser realidade em todas as escolas do país, visto que a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) completou 20 anos em 2023, e a Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), 15 anos. Porém, pesquisas recentes demonstram que, mesmo após esse tempo, as referidas leis têm implementação insuficiente e muito aquém do desejado por muitas secretarias municipais de educação e escolas do país.

Pesquisas como a publicada no site Geledés – Instituto da Mulher Negra – no dia 8 de abril de 2023, demonstram que a efetivação dessas leis tem sido mínima nas escolas e nas secretarias municipais de educação. A reportagem tem como título: “Mais de 70% das cidades não cumprem o ensino afro-brasileiro” (Pimentel, 2023) e deixa evidente o que vemos na prática em escolas e unidades educativas.

Ainda, outra reportagem, publicada no site G1 Educação, no dia 20 de novembro de 2023 (Dia da Consciência Negra), tem como título: “Educação antirracista perde espaço nas escolas duas décadas após lei que obriga o ensino de história afro-brasileira” (Santos, 2023). E, por fim, uma publicação no site G1 Educação em 15 de agosto de 2023 menciona que “Ambiente escolar é o mais citado por brasileiros entre os locais onde já sofreram racismo, diz pesquisa” (Ambiente, 2023).

Assim, observamos que, diante de tantos eventos<sup>9</sup> organizados por universidades públicas e privadas, tais como simpósios, congressos, seminários, encontros sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no campo da educação, da história e outras ciências sociais e humanas, na maioria das escolas da Educação Básica e nas unidades de Educação Infantil, o assunto é tratado apenas em datas específicas como o Dia da Consciência Negra e o Dia dos Povos indígenas. Porém, na contramão de notícias negativas sobre a implementação das referidas leis, muitas professoras têm feito a diferença nas escolas e abordado, de forma potente e intensa, a diversidade étnico-racial em suas salas de aula e de referência.

Corroborando o que foi dito acima, apresentamos o projeto realizado pela primeira autora deste texto, no Centro de Educação Infantil Professora Jovite Stefani Zucchi, na Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes. A partir de estudos das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, africana e Indígena (Brasil, 2004a) e das Diretrizes

---

<sup>9</sup> Os eventos como o Seminário Nacional “20 anos depois: a Lei 10.639/2003 e o Ensino de História” (<https://www.youtube.com/watch?v=4b5ODHPGBJQ>), promovido pela Associação Nacional de Professores de História e o VI COPENE SUL – Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros e Negras (<https://copenesul2023.abpn.org.br/>), organizado Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros e Negras tiveram como tema central os 20 anos da Lei nº 10.639/2003.



Curriculares para a Educação Infantil de Paulo Lopes (Paulo Lopes, 2019), foi elaborado um Projeto Criativo Ecoformador (PCE) para trabalhar o tema das relações étnico-raciais com sua turma, durante o ano letivo.

### **O Centro de Educação Infantil Professora Jovite Stefani Zucchi**

O Centro de Educação Infantil Professora Jovite Stefani Zucchi situa-se às margens da BR 101, na comunidade de Morro Agudo, município de Paulo Lopes/SC. A unidade educativa atende crianças de zero a seis anos e, como as demais creches e pré-escolas da Rede Municipal de Ensino, adota a metodologia dos PCE (Projeto Criativos Ecoformadores) fundamentados teórico e metodologicamente em Saturnino de La Torre e Marlene Zwierewicz (Torre; Zwierewicz, 2009).

O Projeto Criativo Ecoformador se mostrou um dos referenciais teóricos e metodológicos mais eficientes para tratar a temática étnico-racial na Educação Infantil. Segundo seus idealizadores:

O Projeto Criativo Ecoformador é um referencial de ensino e aprendizagem baseado na autonomia, na transformação, na colaboração e na busca do desenvolvimento integral da pessoa. Parte dos interesses dos discentes, busca a relação com os conteúdos, transcende o mero conhecimento, busca atitudes colaborativas e é flexível, considerando as necessidades que surgem durante o seu desenvolvimento (Torre; Zwierewicz, 2009, p. 155 -156).

Um dos aspectos que nos chama a atenção nos Projetos Criativos Ecoformadores é o desenvolvimento integral da pessoa humana, seja ela criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso. Outro ponto considerado importante está relacionado a conceitos que acompanham esses projetos, tais como sentir, pensar e vivenciar valores humanos e sociais (Torre; Zwierewicz, 2009).

Aliado aos Projetos Criativos Ecoformadores, o Projeto Político Pedagógico desse Centro de Educação Infantil (CEI) traz como princípio educativo na Educação Infantil a Educação para as Relações étnico-raciais. Assim, compreende-se que:

[...] é de fundamental importância abordar as diversidades étnico-raciais na Educação Infantil para que desde os primeiros anos as crianças construam uma autoimagem positiva, respeitando e valorizando as diversidades. A inserção de tal temática é indispensável para a transformação da sociedade, em busca de uma educação para todos para que pelo estudo da história, etnias e culturas, se compreendam as peculiaridades dos povos e se respeitem as diferenças (Paulo Lopes, 2022, s. p.).

Nesse sentido, o Projeto Criativo Ecoformador aqui apresentado teve como base os fundamentos legais dos documentos curriculares nacionais e municipais e a metodologia dos PCE, a partir de uma necessidade observada na sala de referência.



## Epítome

As leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 não trazem em seu escopo legal a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Infantil, mas sim no Ensino Fundamental e Médio. No entanto, documentos posteriores, como o Parecer nº 3/2004 (Brasil, 2004a) e a Resolução nº1 de 17 de junho de 2004 (Brasil, 2004b) - que instituíram as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana -, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019) deixam explícito em seus textos essa necessidade.

Tais documentos legislativos e curriculares indicam o dever de trabalhar a Educação para as Relações Étnico-Raciais, bem como o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena nas unidades educativas. Trata-se de uma forma de promover a construção de uma sociedade mais justa, solidária, equânime e democrática.

Diante disso, o projeto aqui descrito foi construído para atender às obrigações legais, mas, sobretudo, por se considerar a presença de crianças negras, moradoras da comunidade quilombola Toca/Santa Cruz, no referido CEI. Essas crianças têm, assim como todas as outras, o direito de aprender sobre suas histórias e culturas.

Para além de apresentar e discutir sobre as culturas africana e afro-brasileira, o projeto se propôs a construir relações de respeito entre as crianças, reforçando valores, compreendendo a diversidade como comum a todos e todas e refutando toda prática de exclusão, racismo e preconceito nos espaços do CEI. Acolher, dialogar e perceber a importância de si e do outro foram sementes plantadas durante todo o ano letivo. O resultado se deu numa colheita de afetos, partilha e união.

## A necessidade do Projeto Criativo Ecoformador

A formulação deste Projeto Criativo Ecoformador partiu de uma demanda registrada em junho de 2023. Professora titular de um Centro de Educação Infantil (CEI), cumpria a hora-atividade fora da sala de referência quando foi procurada<sup>10</sup> pela auxiliar de sala. Ela informava que uma das crianças pedira para ir ao banheiro e, como demorava a voltar, decidiu ir até lá ver se estava tudo bem.

Para sua surpresa, ao entrar no banheiro, a auxiliar se deparou com a criança, que é branca, agredindo com um soco outra criança, negra, que tinha acabado de chegar. Disse, também, que sua presença impediu que a agressão continuasse e que a criança agredida

---

<sup>10</sup> Trata-se da primeira autora deste texto.



estava imóvel e parecia assustada e com medo. Ao ser questionada sobre o ocorrido, a criança branca explicou: “Professora, pensei que ele era um bandido”. A professora, então, perguntou se ela continuaria pensando assim, caso aquela criança tivesse a pele branca, e a resposta veio com a cabeça girando de um lado para o outro: “Não!”.

A partir desse incidente que chocou a todos, especialmente por se tratar de crianças pequenas, foi elaborado um projeto para ser desenvolvido durante o ano letivo, e envolvendo todas as crianças da sala. O projeto tem ênfase nas questões étnico raciais e partiu de algumas perguntas geradoras.

### **Perguntas geradoras**

Para realizar uma efetiva Educação para as Relações Étnico-Raciais com as crianças da sala de Educação Infantil, foi preciso pensar num projeto interdisciplinar, transdisciplinar e contextualizado, no qual as vivências de crianças negras, particularmente da Comunidade Quilombola Toca/Santa Cruz, pudessem ser visibilizadas. Portanto, naquele momento, algumas perguntas geradoras precisavam ser feitas:

- Quem é diferente? Quem é igual?
- Por que as pessoas são diferentes?
- As nossas diferenças nos tornam desiguais?
- O que é ser uma criança negra? O que é ser uma criança branca? O que isso significa?
- E se fôssemos todos iguais?
- O que é uma comunidade quilombola?
- O que foi/é um quilombo?
- O que incorporamos da cultura africana no nosso dia a dia?
- É possível fazermos um mundo melhor para todos? Como?

Esses foram alguns dos questionamentos trazidos, porém, outros foram acontecendo no decorrer do projeto, frutos da curiosidade das próprias crianças. Para responder as questões acima citadas, estipulamos metas a serem alcançadas.

### **Metas**

- a) Organizar rodas de conversas com leituras, debates e músicas;
- b) Pesquisar sobre onde moramos;
- c) Investigar as diferenças: somos iguais aos nossos pais?
- d) Escrever e enviar cartas;



- e) Visitar a comunidade quilombola Toca/Santa Cruz para melhor conhecê-la;
- f) Oportunizar às crianças possibilidades de conhecer outros territórios e espaços para além dos que eles comumente estão habituados;
- g) Oportunizar às crianças, durante todo o ano, uma ambiência racial com a produção de uma brinquedoteca, biblioteca e videoteca com bonecas e brinquedos étnicos.
- h) Construir de um canteiro medicinal com ervas de origem africana;
- i) Realizar criações artísticas, tendo como base a arte africana;
- j) Organizar oficinas de brinquedos e jogos de origem africana com material reciclável e sustentável;
- k) Promover a utilização de elementos da Natureza em diferentes propostas.

O objetivo geral do projeto foi fortalecer processos de aprendizagens transdisciplinares, por meio de interações entre unidade educativa, famílias e comunidade escolar, levando em conta relações étnicas fundamentadas no reconhecimento, justiça e respeito a todos e todas.

Nesse sentido, alguns objetivos específicos relacionaram-se ao combate do racismo e ao aumento da autoestima das crianças negras. Destacamos alguns que consideramos fundamentais: estimular valores e princípios que respeitem as diversidades; fomentar ações que fortaleçam e ressignifiquem as identidades negras; incentivar posturas éticas e comportamentos de respeito às pessoas negras e destas entre si; refletir sobre as práticas comuns do dia a dia e avaliar de que forma elas impactam a vida de pessoas negras.

### **Conteúdos abordados**

As crianças que frequentam a Educação Infantil não têm aulas distribuídas por disciplinas e/ ou conteúdo, como acontece nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental. São atendidas segundo pressupostos presentes na Base Nacional Comum Curricular nos cinco Campos de Experiências, que são: O Eu, o outro e o nós; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018).

Importante dizer que, num projeto amplo e abrangente como este, todos os campos de experiências foram implementados. As práticas pedagógicas desenvolvidas com e para as crianças seguiram os fundamentos da BNCC (Brasil, 2018), promovendo aprendizagens lúdicas, interações acolhedoras e respeitadas, e vivências que oportunizaram distintas experiências, participações e explorações.



## Duas atividades desenvolvidas no decorrer do PCE

Uma das propostas apresentadas às crianças foi a visita à Comunidade Quilombola Toca/Santa Cruz. Ainda que essa comunidade esteja localizada próxima ao CEI e que suas crianças frequentemente a unidade educativa, três delas, inclusive, na turma na qual o projeto se desenvolveu, parecia não ser “conhecida” pelas crianças.

Assim, entre sorrisos tímidos e olhares curiosos, as crianças chegaram ao Centro de Educação Quilombola. Ali, dirigiram-se às pessoas que nos aguardavam e as cumprimentaram com abraços, fizeram perguntas sobre o espaço, contaram seus nomes, disseram que estavam felizes por estar ali, entre outras interações.

Nesse encontro, os professores quilombolas apresentaram às crianças o alfabeto africano e algumas peças artesanais feitas de argila pelos estudantes do Centro, que atende adultos e idosos. A professora do projeto, por sua vez, declamou o poema infantil “O pequeno príncipe preto”, de Marcelo Serralva, e convidou as crianças a entregarem as criações artísticas feitas em sala e alguns livros que passariam a compor a biblioteca do quilombo.

Após, uma grande roda foi feita e ali aconteceu um piquenique com a participação das crianças do CEI e da comunidade quilombola. Os alimentos servidos faziam parte da cultura africana e afro-brasileira, o que aproximou a todos ainda mais e propiciou um ambiente de muito afeto, partilha, acolhimento e alegria.

O envolvimento entre as crianças e a comunidade permitiu aprendizagens significativas, potentes e valiosas. Em dado momento, um dos professores quilombolas disse à professora do projeto “É a primeira vez que alguém daqui vem nos visitar. É a primeira vez que podemos mostrar nossa cultura para as pessoas da nossa cidade e isso é muito bom!”. Na mesma direção, uma das crianças disse entusiasmada, enquanto voltava para o CEI: “Eu gostei de aprender as letras quilombolas. A gente pode vir de novo, prof.?”.

**Figura 1** – Crianças visitam a comunidade quilombola Toca/Santa Cruz.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Outra atividade desenvolvida no projeto foi a roda de conversa (Figura 1), juntamente com a plantação de guiné, uma planta medicinal de origem africana. Organizamos os materiais na roda e fizemos a plantação em um vaso decorado previamente (Figura 2). Todas as crianças fizeram questão de participar da proposta.

Enquanto acontecia a plantação, lembramos que a guiné é uma planta que os africanos e afro-brasileiros denominam como “erva protetora”, devido ao seu poder de limpar as coisas ruins do ambiente e das pessoas que ali estão. Também explicamos a importância das ervas para as populações africanas e para todos nós, na cura de algumas de nossas doenças e males.

Foi um momento importante, pois as crianças puderam interagir entre si, mexer na terra, sentir o perfume da planta e participar ativamente da construção da decoração da sala e do seu cuidado. Essa atividade lúdica possibilitou aprendizagens sobre esse elemento da cultura africana e sobre a crença desse povo que vê na planta medicinal uma oportunidade de viver melhor.

**Figura 2** – Momentos da plantação de guiné no jardim da escola.



**Fonte:** Acervo pessoal da autora.

Nas duas atividades desenvolvidas, entre outras não mencionadas neste texto, as crianças puderam desenvolver vários dos objetivos e habilidades propostos nos Campos de experiências da BNCC. Além disso, o manuseio da terra e a plantação de ervas medicinais proporcionou o contato com mais um dos pressupostos filosóficos do paradigma ecoformador, que é a sustentabilidade ambiental.

Todas as atividades foram realizadas dentro de espaço/tempo próprios das infâncias e com intenções de uma educação interdisciplinar e transdisciplinar, proporcionando, assim, uma visão sistêmica do conhecimento.

## Cronograma e avaliação

O projeto ocorreu ao longo do ano de 2023, envolvendo todas as crianças da turma. A avaliação foi realizada a partir do acompanhamento contínuo e de registros a partir das observações nas atividades. Além disso, foi possível acompanhar o desenvolvimento intelectual, a autonomia na participação e realização das atividades, a implicação nas reflexões e decisões e, especialmente, a interação entre as crianças e delas com a comunidade quilombola. O projeto deixou marcas de afeto e respeito até que o final do ano letivo chegasse e, diante do que vimos e ouvimos, acreditamos que o impacto do que foi vivido a partir desse projeto seja para toda vida dos nossos pequenos.

## Polinização

A polinização se deu a partir da exposição dos trabalhos na sala de referência e no hall de entrada do CEI, bem como em publicações de fotos e vídeos em redes sociais como *Instagram e Facebook* da professora e do CEI. É um projeto que precisa ser visibilizado e apresentado em diversos espaços que tratam da temática étnico-racial, afinal, a Educação Infantil carece de ações e projetos que discutam o tema.

Importante registrar que as crianças desenvolveram espírito cooperativo, participação, harmonia e respeito em todas as etapas e em todas as atividades. Pensamos, com isso, que este tipo de projeto poderá despertar nas crianças o espírito de respeito, consideração e apreço por todas as pessoas, independentemente de sua cor de pele. Uma sociedade mais justa, equânime, solidária e democrática social e racialmente se constrói na base, com projetos que mostrem às crianças da Educação Infantil o valor e a importância de todos os povos.

## Referências

AMBIENTE escolar é o mais citado por brasileiros entre os locais onde já sofreram o racismo, diz pesquisa. **G1 Educação**, 15 de agosto de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/15/ambiente-escolar-e-o-mais-citado-por-brasileiros-entre-os-locais-onde-ja-sofreram-o-racismo-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 04 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em:



[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias..](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias..) Acesso em: 01 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 3, de 10 de março de 2004a**. Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e ara o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004b**. Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm?msclkid=0c0d30](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm?msclkid=0c0d30). Acesso em: 01 set. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC, SEB/CNE, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 01 set. 2024.

PAULO LOPES. Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de Paulo Lopes. Paulo Lopes: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

PAULO LOPES. **Projeto Político Pedagógico**. Centro de Educação Infantil Professora Jovite Stefane Zucchi. Paulo Lopes: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

PIMENTEL, Carolina. Mais de 70% das cidades não cumprem a lei do ensino afro-brasileiro. **Portal Geledés**, 18 de abril de 2023. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mais-de-70-das-cidades-nao-cumprem-lei-do-ensino-afro-brasileiro/#:~:text=Segundo%20a%20pesquisa%20Lei%2010.639,informa%C3%A7%C3%B5es%20suficientes%20a%20respeito%20d>. Acesso em: 04 mar. 2024.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis, Secretaria do Estado da Educação, 2019.

SANTOS, Emily. Educação antirracista perde espaço nas escolas duas décadas após lei que obriga ensino de História afro-brasileiro. **G1**, 20 de novembro de 2023. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/11/20/educacao-antirracista-perde-espaco-nas-escolas-2-decadas-apos-lei-que-obriga-ensino-de-historia-afro-brasileira.ghtml>. Acesso em: 04 mar. 2024.

TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene. Projetos Criativos Ecoformadores. *In*: TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene (org.). **Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliências na educação**. Florianópolis: Insular, 2009, p. 153 – 175.



ENTRELAÇANDO

“

**HISTÓRIAS E  
CRIANDO  
ENREDOS**

”

**Vanessa Lopes Xavier**

Secretaria Municipal de Educação  
Caçador-SC



## Introdução

Atualmente, muito se tem discutido sobre o hábito de leitura e escrita dos estudantes, sendo um grande desafio enfrentado pelos professores na maioria das escolas. Em um mundo com bilhões de informações simultâneas ao nosso redor, parte do conhecimento relevante para a humanidade está sendo esquecido e, junto com ele, a prática da escrita e do pensar.

Baseando-se nessa premissa, buscam-se meios de incentivo ao ato de escrever. Diferentes métodos são utilizados na educação, com o intuito de ensinar os discentes a produzirem textos e manifestar seus pensamentos, pois, muitas vezes, a ideia está em suas mentes, mas expô-la pode ser uma tarefa difícil. Como uma alternativa, foi implementado nas escolas na rede municipal de ensino de Caçador-SC o projeto “Entrelaçando histórias”, o qual faz do estudante um protagonista, pois suas produções são digitalizadas ou digitadas e compõem um livro de textos da turma.

Por meio dessa proposta, cada aluno produz seu texto, alguns acompanhados por imagens. Na sequência, o professor faz a correção e, posteriormente, faz-se o dia de autógrafos, no qual os estudantes assinam os livros produzidos e os apresentam para suas famílias. Nas turmas de educação infantil, os professores fazem mini-histórias, mostrando as atividades práticas das crianças. O projeto contribui para a aprendizagem e autoestima dos educandos, que orgulhosamente prestigiam o momento de autografar suas obras, assim como suas famílias, que os acompanham em um momento de grande importância para todos.

Com a produção textual, que acontece em todas as turmas de educação infantil, fundamental I e II das escolas da rede municipal de Caçador, os estudantes trabalham algumas habilidades descritas na BNCC (Brasil, 2028) e tornam-se mais criativos, coerentes, críticos, escritores ativos e aprendizes em um mundo onde a imaginação é a norteadora de um trabalho com sequência de ideias entrelaçadas e formadoras da obra do aluno.

No decorrer deste capítulo, apresentaremos algumas produções feitas por alunos do fundamental II - anos finais da Escola Municipal de Educação Básica Alcides Tombini, sobre diferentes temas e gêneros, que possibilitaram aos estudantes desenvolver a prática da leitura e da escrita, organizando suas ideias com coesão e coerência, além de criatividade e raciocínio lógico. Com a exposição do trabalho realizado, espera-se que mais pessoas sejam influenciadas e influenciadoras do hábito da escrita, que participem deste mundo onde o real e o imaginário podem se encontrar, os sonhos podem tornar-se realidade. Muitos sentimentos e vivências são externalizados pelos escritores e aprendizes desta arte, a arte de manifestar-se com as palavras que, muitas vezes, surgem do cantinho do coração e de uma forma afetuosa, dirigindo-se ao outro para contribuir em sua vida e apresentar diferentes maneiras de pensar.



## Fundamentação teórica

A leitura e a escrita são, certamente, habilidades fundamentais para um bom convívio social, uma vez que vivemos em um mundo globalizado e informatizado. Presenciamos uma sociedade na qual quem não lê ou escreve enfrenta barreiras no ingresso e permanência no mercado de trabalho e, também, a oportunidades de melhores condições financeiras. Escrever é expor aquilo que temos em mente, de forma que o interlocutor consiga interpretar. Logo, é fundamental que tenhamos o acesso à leitura e à escrita desde muito pequenos, o que também é fundamental para as demais habilidades, como interpretação e cálculo.

A modalidade escrita é o ato de expor em palavras pensamentos. Logo, a produção textual é uma forma de desenvolver o hábito da escrita do estudante, mas com certos recursos que permitam a coesão e coerência na produção. Para o aluno, a princípio é necessário que ele entenda como propósito da produção textual o ato de expor aquilo que está em seu pensamento. Um recurso que permite que ele dê voz àquilo que se passa em sua cabeça (Freitas, 2023, p. 1).

Na escola, é principalmente na disciplina de língua portuguesa que o processo se inicia e se desenvolve nos anos decorrentes. Nesse componente curricular, a produção textual constitui um dos eixos “[...] que mais contempla as práticas da linguagem, dito isto, trabalhar com a produção de texto para atingir as demais práticas de língua portuguesa é uma estratégia fundamental” (Produção, 2019, p. 5)

No entanto, expor os pensamentos de forma escrita pode não ser um ato tão simples quanto parece. Alguns estudantes podem apresentar dificuldades, e é necessário que o professor trabalhe passo a passo, questões como pontuação, sinônimos, articuladores de texto, colocação de sequência de ideias coerentes e coesivas no papel. O mau uso dos elementos linguísticos e estruturais pode criar incoerência em nível local e não prejudicar o todo; mas se o produtor de um texto violar em alto grau o uso desses elementos, seu receptor não conseguirá estabelecer seu sentido e o texto poderá ser considerado incoerente (Brandão, 1994).

Outro elemento muito importante é a escolha do tema para produzir o texto. É preciso tomar cuidado para identificar se é um assunto de conhecimento do estudante, pois temas de seu cotidiano favorecem a sua escrita. Temas complexos ou desconhecidos não proporcionarão o surgimento de ideias e a escrita não será bem-sucedida. Diversificar as temáticas é uma boa opção, uma vez que os estudantes conhecem diferentes assuntos e se identificam com assuntos diversos.

Outro cuidado que precisa ser levado em consideração na atividade de produção textual é quanto ao assunto que se deseja ver elaborado, que deve estar em sintonia com a prática social focalizada, com o gênero textual estudado e com a faixa etária do aluno. sabemos que, o grande insucesso que a escola tem enfrentado com



relação a produção de textos. Por isso, devemos nos importar discutir, refletir para encontrar os problemas e suas soluções. (Chiappini, 2001, p. 98).

É bastante significativo, também, usar diferentes gêneros textuais. Entre os mais utilizados pelos professores e alunos estão o conto, a crônica e a poesia, mas há outros como notícia, reportagem, receitas e manuais de instrução que devem ser estudados e produzidos. Essa diversificação permite que os discentes consigam interpretar tais gêneros ao terem contato, já que os presenciam na sociedade em muitas situações.

A produção de textos é uma atividade árdua que exige do estudante dedicação e raciocínio. Muitos professores classificam-na como desafiadora, diante de alunos que não demonstram habilidades de escrita, ortografia, construção de frases coesas e coerentes ou criatividade. Para enfrentar esse desafio, é essencial um trabalho específico e aprofundado do professor.

Antunes (2004, p. 60) observa que a maturidade de escrever textos adequados e relevantes “[...] é uma conquista, uma aquisição, isto é, não acontece gratuitamente, por acaso, sem ensino, sem esforço, sem persistência. Supõe orientação, vontade, determinação, exercício, prática, tentativas”. Pensar no objetivo ou finalidade da escrita de um texto é um aspecto relevante. Deve-se estabelecer quem será o destinatário e o que se quer transmitir na mensagem textual. As ideias precisam estar claras para o entendimento do interlocutor. Um texto mal escrito ou sem definição de gênero, objetivo e destinatários não terá sucesso em sua função social. De acordo com Koch (2003, p 26):

Assim é uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal”. Por isso deve-se evitar a prática de uma escrita improvisada, sem planejamento, sem função, exercitando uma linguagem que não diz nada.

Alguns autores defendem o desenvolvimento da escrita através de produções textuais encaminhadas de forma interdisciplinar, o que acontece na maioria das escolas, onde os estudantes precisam fazer resenhas, resumos e outros gêneros em mais de uma disciplina. De fato, não é somente a língua portuguesa a responsável por enriquecer as habilidades de escrita, mas, sim, todos os componentes curriculares, cada um trabalhando dentro de seus objetos de conhecimento.

Para Freitas (2023, p. 01)

Uma atividade de suma importância que deve ser aplicada em praticamente todas as disciplinas é a construção de textos por parte dos alunos. A criação de textos e ilustrações pelos alunos representa uma motivação para o mesmo, além de desenvolver a escrita, a coordenação motora e estabelecer uma ligação entre disciplinas como Geografia, Português e Artes.



A escrita e a leitura proporcionam a agilidade do raciocínio, desenvolvimento da capacidade de interpretação e resolução de problemas, criticidade, criatividade, vocabulário abrangente e aquisição de novos vocábulos, além de crescimento cultural, o que o possibilitará falar ou escrever sobre diversos assuntos da sociedade. Dessa forma, são ações indispensáveis para os homens e sua sobrevivência no mundo contemporâneo.

Jamais se levar em consideração que o domínio da linguística textual capacita não só a escrita de textos e outras práticas linguísticas, bem como melhora sua capacidade crítica do estudante com relação às várias áreas e aspectos que fazem parte da vida humana (Produção, 2019.)

### **Projeto Entrelaçando histórias**

O projeto “Entrelaçando histórias” foi aplicado nas escolas na rede municipal de ensino em três etapas. Na primeira delas, os alunos produziram seus textos em diferentes gêneros e com temas diversificados, utilizando-se algumas vezes de imagens. Em seguida, os professores das turmas fizeram a correção e digitação dos mesmos. Os professores de informática fizeram a digitação para os alunos menores e auxiliaram na atividade com os alunos de fundamental II. Eles também realizaram a formatação dos textos nas páginas do livro digital.

Alguns dias depois, a Secretaria Municipal de Educação fez a impressão dos livros de cada turma, entregando-os às escolas. No último momento, houve a manhã de autógrafos, quando famílias, estudantes, professores e gestores prestigiaram a cerimônia na qual os autores autografaram o livro produzido pela turma.

Algumas produções:

#### **A manga cortada**

Autora: Ana Letícia Dutra

7º ano - Escola Municipal de Educação Básica Alcides Tombini

Em um dia de segunda-feira, Sherlock Holmes abriu seu escritório dizendo:

- O que será que teremos essa semana? Espero que não seja que nem semana passada, em que a senhora Marlene nos chamou para achar seus óculos no armário.

Watson concorda, dizendo:

- Verdade. Um dia e meio nesse caso.

Quando estavam conversando, escutaram na porta alguém desesperada, era a senhora Maria dizendo:

- Por favor, vamos comigo, preciso de ajuda.

A senhora Maria tinha uma loja onde vendia roupas e algo terrível aconteceu para ela estar desse jeito. Ela começou a explicar:



- Quando fui abrir minha loja estava tudo normal. Entrei e fui arrumar o balcão, quando fui olhar as manequins, tinha uma manga de uma jaqueta cortada, pensei que tinha rasgado. Fui colocar outra, quando coloquei e saí atender a dona Neide, voltei e a manga estava cortada novamente.

Holmes ouviu todos os problemas e anotou tudo em sua caderneta.

Chegaram, pediram duas cadeiras e pediram a dona Maria para falar se tinha rancor de alguém da rua. Dona Maria, na hora, falou:

- Clara, minha vizinha, eu não vendia roupa, muito menos ela, então abri minha loja, em seguida ela começou a vender roupas nas casas das pessoas.

Holmes logo após falou:

- Temos a primeira suspeita. Watson disse:

- Holmes, vamos examinar o caso.

Holmes concordou, pediu para dona Maria se retirar, interditou a loja. Após terminar de investigar chamou a dona Maria e perguntou a ela:

- A dona Neide é costureira?

- Sim, minha amiga de anos.

Holmes falou:

- Ok, faremos assim: nós ficaremos aqui escondidos e a senhora trocará a roupa e vai esperar a dona Neide.

E assim fez dona Maria. Dona Neide chegou e os detetives ficaram atentos, e Holmes saiu gritando:

- Para dona Neide, a senhora está presa por vandalismo.

Dona Maria ficou surpresa e Holmes chamou os policiais. Depois que levaram dona Neide, Holmes falou:

- Caso desvendado, agora vamos fazer um documentário sobre esse caso.

Watson falou:

- Verdade, todos ficaram surpresos.

E assim, em mais um caso de Sherlock Holmes desvendado, Watson disse:

- Prontinho! Arquivo pronto.

Holmes falou:

- Já, já irei no jornal publicar.

TOC TOC, era dona Lurdes na porta pedindo ajuda. O arroz dela tinha queimado, ela era muito distraída. Holmes dando uma risadinha falou:

- Ok, dona Lurdes, vamos ver, nós descobriremos.



## A origem das borboletas

Autor: Yago Eduardo Dias Correa Mendes

8º ano - Escola Municipal de Educação Básica Alcides Tombini

Num belo dia, Deus estava criando os animais da natureza para a Terra ficar mais habitável e bonita. Ele já tinha criado o leão, tigre, peixe, gaivota e vários outros, mas sentiu que faltava alguma coisa.

Então, Deus perguntou para o leão:

- Ei, leão, você gostaria de voar?

Então, o leão respondeu:

- Sou o rei da floresta Deus, não conseguiria me adaptar no ar.

Deus, decepcionado com a resposta do leão, olhou para o peixe e perguntou:

- Peixe, você gostaria de andar?

Então, o peixe respondeu:

- Eu respiro o oxigênio da água, Deus, se eu viver fora dela eu morreria.

Então, Deus, perdendo as esperanças de um mundo bonito, olhou para gaivota e perguntou:

- Então, gaivota, você gostaria de ganhar nadadeiras?

A gaivota respondeu:

- Eu vivo no ar e tenho uma visão excelente Deus, na água eu não conseguiria ficar com olho aberto. Deus, decepcionado, estava indo embora até que ouviu um grito:

- Ei, Deus, você esqueceu de mim.

Era a larva que o chamava para um pedido, logo Deus se aproximou e perguntou:

- O que você gostaria de receber, asas ou nadadeiras?

A larva respondeu:

- Eu gostaria de asas, mas eu também gostaria de nascer na minha forma atual, como uma transformação.

Deus, confuso, perguntou:

- Mas como ocorreria essa transformação?

Então, ela respondeu:

- Eu nascerei em um casulo e lá ocorrerá minha transformação.

Deus fez o que a larva pediu e viu que o mundo estava mais bonito. Ele conseguiu fazer um mundo maravilhoso como ele queria com o nascimento da borboleta.

## Considerações finais

Todos sabemos o valor da escrita para nossa sobrevivência em sociedade. O ato de exercê-la é importante para crianças, jovens e principalmente para aqueles que estão em busca de uma carreira profissional. Contudo, sabemos que escrever pode não ser fácil para todos nós. Muitas pessoas, enquanto estudantes, foram pouco estimuladas a criar e escrever textos, logo, enfrentam dificuldade para executar tal tarefa. Diante da importância de saber expressar em palavras seus pensamentos, é que projetos como o “Entrelaçando histórias” contribuem para a formação escolar dos discentes, preparando-os para ler, interpretar, escrever e usufruir das funções dos diferentes gêneros textuais que circulam em nosso cotidiano.



Através do projeto, os educandos desenvolvem habilidades, opiniões, argumentos e tornam-se mais criativos e comunicativos. A cada texto produzido, mais experiência adquirem em escrever com coesão e coerência o que antes poderiam ser apenas ideias soltas, distantes de serem colocadas no papel. O hábito da escrita torna a comunicação com o outro mais direta e clara, facilitando a compreensão do interlocutor e transformando a visão de mundo do escritor.

A experiência tem sido bastante significativa e assertiva. Os estudantes sentem-se satisfeitos em saber que seus textos ou imagens comporão um livro, que será impresso e visto pelos colegas, professores e principalmente por seus familiares, os quais mostram-se honrados ao vê-los autografando suas produções. O projeto torna os estudantes protagonistas das atividades, ação que favorece a aprendizagem e motivação para realizar a escrita das histórias, digitação e assinatura das obras.

É importante que o estudante use e interaja com diferentes tipos de texto, pois cada um possui sua função no meio social e dependemos deles para realizar algumas de nossas tarefas diárias, como manuais de instrução, bulas de remédio, receitas, entre outros. Logo, concluímos que projetos como este são muito –bem-vindos, pois enriquecem a vida educacional de nossos alunos, que se tornarão cidadãos conscientes de que o conhecimento é a base para conquistar seus objetivos e transformar o mundo em um lugar com melhores expectativas. Ao participar deste, o estudante tem a oportunidade de tornar-se um escritor e, quiçá, em um futuro próximo, profissionalize-se como tal e dê continuidade ao entrelaçamento de muitas histórias e criação de muitos enredos de sucesso.

## Referências

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Coesão e coerência textuais. In: **Diário de classe III: língua portuguesa**. São Paulo: F.D.E. – S.E.S.P, 1994. p. 53-60
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC, SEB/CNE, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 01 set. 2024.
- CHIAPPINI, Ligia (coord.). **Aprender e ensinar com texto**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREITAS, E. **A importância da produção de textos para as disciplinas escolares**. Canal do Educador. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/a-importancia-producao-textos-para-as-disciplinas-.htm>. Acesso em: 1 jul. 2023.
- KOCH, I. G.V. **Desvendando os segredos do texto**. 2a. ed. São Paulo: Cortez, 2003.



**PROJETO SETEMBRO VERDE:**

“

**A IMPORTÂNCIA DA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO  
CONTEXTO  
SOCIOEMOCIONAL E NO  
DESENVOLVIMENTO DO  
ENSINO E DA  
APRENDIZAGEM**

”

**Ana Paula da Silva Batista**

**Patrícia Borges**

EMEB Henrique Júlio Berger

EMEB Morada do Sol

Caçador

## **Introdução**

Este capítulo apresenta os resultados do projeto Setembro Verde, que nasceu de uma parceria entre a primeira autora do texto, professora da Sala de Recursos Multifuncionais da EMEB Morada do Sol e do Ensino Fundamental II da EMEB Henrique Júlio Berger, e a segunda autora, professora da Sala de Recursos Multifuncionais Patrícia Borges da EMEB Henrique Júlio Berger. Como condição mobilizadora, partimos da necessidade de disseminar conhecimentos sobre a Educação Especial, bem como promover debates sobre a Educação Inclusiva no ambiente escolar, durante a Semana da Inclusão Social, em 2021. Essa semana ocorre nacionalmente no mês de setembro, com a finalidade de ampliar a empatia e o acolhimento tanto dos alunos atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), como dos demais estudantes da escola, valorizando o desenvolvimento de dimensões como a socioemocional, aliado a possibilidades de quebrar barreiras ainda presentes na realidade atual.

No ano de 2022, o projeto teve sequência, com a atuação das professoras em suas escolas de origem. Já em 2023, o tema foi levantado no início do ano e incluído nos cronogramas das escolas municipais de Educação Básica, ampliando a participação dos professores na execução das atividades.

Neste capítulo, sistematizam-se aportes teóricos que orientam o projeto. Também são incorporados relatos das experiências vivenciadas. Espera-se que esta publicação contribua para a disseminação de propostas de inclusão de todos os estudantes no contexto escolar.

## **Educação inclusiva para todos**

A educação é um direito inalienável e universal., e portanto, suas práticas precisam estar alicerçadas na inclusão. Nesse sentido, observa-se que a Educação Inclusiva vem sendo palco de discussões há algumas décadas, impulsionando transformações consideráveis no ensino no Brasil e em outros países.

Um marco importante para a inclusão foi a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no ano de 2008 (Brasil, 2008), precedido de outras leis já em vigor, mas que não eram tão amplas. Com a aprovação, houve maior seguridade da entrada e permanência de pessoas com deficiência na educação regular, o que, logicamente, não culminou na resolução de todos os problemas, mas em uma alternativa norteadora do que deve acontecer para que ocorram mudanças reais (Montoan, 2015). O texto da Política destaca:

O movimento mundial pela Educação Inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A Educação



Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008).

As políticas públicas implementadas até o momento servem como norteadoras de todo o processo historicamente construído. Entre outras condições, vêm se ampliando o acesso a informações acerca da Educação Inclusiva, impulsionando, no âmbito educacional, a organização das escolas para atender a todos sem discriminação. Nesse processo, a inclusão transforma-se em um valor inestimável para que, de fato, a escola se constitua em um ambiente de aprendizado e trocas para todos (Izar, 2023).

No geral, a Educação Inclusiva requisita mudanças nas políticas públicas e nas práticas, incluindo a necessidade de superação de conceitos pré-estabelecidos, arcaicos e excludentes em muitos âmbitos, que acabam por não garantir que a educação oferecida seja realmente acessível e de qualidade para todos. Destaca-se que essa transformação deve ser de todos os envolvidos no processo, incluindo a mudança de mentalidade dos professores na atuação junto aos estudantes com deficiência (Nascimento, 2014).

### **A importância da inclusão social para o desenvolvimento socioemocional e seus reflexos na aprendizagem**

Diante da perspectiva da Educação Inclusiva, é necessário mudar práticas pedagógicas, mas também iniciativas na gestão educacional. Essas devem considerar o ser como um todo e não somente o estudante como um aprendiz de conteúdos.

É nesse sentido que a educação socioemocional surge em meio à necessidade de acolher o aluno com maior empatia, vislumbrando, também, como ele enfrenta suas emoções. Essa condição está implícita na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), que trouxe essa competência e a necessidade de a escola estimular seu desenvolvimento. Nesse aspecto, a educação socioemocional intenta a conquista de habilidades que auxiliem crianças e jovens a compreender e administrar seus sentimentos, emoções e comportamentos, possibilitando que produzam melhores relacionamentos em suas vidas e consigam enfrentar desafios.

Colagrossi e Vassimon (2017) lembram da existência de pesquisas que indicam que a aprendizagem socioemocional melhora resultados acadêmicos, contribui para os estudantes desenvolverem a autorregulação, colabora nas relações da escola com a comunidade, reduz conflitos entre alunos, entre outros aspectos. Já Marcos Meier e Sandra Garcia (2007), citando Feuerstein, indicam alguns critérios de mediação, em consonância com ações apoiadas nas competências socioemocionais, que podem ser transpostos para a sala de aula, a saber:



1. Intencionalidade e reciprocidade: o educador deve apresentar objetivos/metaparas claras e concretas (assim produzirá maior reciprocidade entre os alunos).
2. Significado: o educador deve explicar o conceito (relacionado ao tema trabalhado na aula) e suas implicações com outros conceitos, de modo claro e objetivo, verificando se o aluno os compreendeu.
3. Transcendência: o educador deve articular as aprendizagens de modo que transcendam o “aqui e agora”, favorecendo o aluno a pensar sobre as implicações do que está sendo “dito e feito”.
4. Competência: o educador deve proporcionar que o aluno se sinta “capaz” de aprender, favorecendo sua motivação e autoestima. Ou seja, deve oportunizar situações em que o aluno obtenha sucesso. Para isso, as aulas, avaliações, linguagens etc. devem estar de acordo com o nível do aluno para o tema abordado. O *feedback* ao aluno é fundamental!
5. Regulação e controle do comportamento: o educador deve auxiliar o aluno a controlar/regular suas ações nas diferentes situações, incluindo as estressoras. Portanto, apoiar a discussão reflexiva, com o aluno e no grupo, é importante!
6. Compartilhar: o educador deve manter e reforçar o clima escolar de respeito, ajuda mútua e valorizar a importância do controle das emoções, da comunicação clara e respeitosa, do balanceamento entre os objetivos/metaparas pessoais e do grupo. Situações de debate, troca de ideias e afins são de fundamental importância!
7. Individualização e diferenciação psicológica: o educador deve valorizar as diferenças, desenvolvendo a consciência e a singularidade de cada aluno – e como ela pode coabitar com o grupo e fortalecê-lo.
8. Planejamento e busca por objetivos: o educador pode apoiar o aluno na identificação de suas metas (objetivas, claras e que respeitem os demais) e ajudá-lo no planejamento (concreto e com passos possíveis de serem realizados) para que essas metas sejam alcançadas. A conversa e as estratégias para análise (como antecipação por imagens mentais) são de suma importância.
9. Procura pelo novo e pela complexidade: o educador deve propor situações desafiadoras e incentivar a sua resolução de modo respeitoso.
10. Consciência da modificabilidade: o educador deve sempre buscar novos caminhos, recursos, estratégias etc., de forma a apoiar a todos os alunos (nunca desistir de um aluno quando a maioria já dominou um assunto, situação etc.).
11. Sentimento de pertença: o educador deve ajudar o aluno a identificar as pessoas que se aproximam ou que se identificam com ele, em outras palavras, o educador deve auxiliar os alunos a se sentirem pertencentes a um grupo.
12. Construção do vínculo: o educador deve buscar vincular-se aos alunos e vice-versa. O vínculo é fundamental para a ação em grupo! (Meier; Garcia, 2007).

Com o advento da pandemia no ano de 2020, lacunas quanto ao desenvolvimento socioemocional ficaram ainda mais perceptíveis. De acordo com uma pesquisa da Fundação Carlos Chagas (Informe, 2020), esse período somente evidenciou o que estava camuflado.



Nesse ínterim, a Secretaria Municipal de Educação de Caçador, representada pelas professoras de Salas de Recursos Multifuncionais e a Coordenação da Educação Especial do município, junto à Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe (AMARP), elaborou e publicou, no ano de 2021 a Diretriz Curricular da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. A ação foi tomada com o objetivo de que todos os alunos, dentro de um ambiente escolar, fossem contemplados com o direito de ser assistidos em suas demandas, tendo necessidades especiais ou não (Caçador, 2022).

### **O Projeto Setembro Verde: o caminho até aqui**

Desde o ano de 2021, o mês de setembro é dedicado à inclusão de pessoas com deficiência, no sentido de estimular o desenvolvimento de uma consciência acolhedora e inclusiva. Essa perspectiva tem como defesa que toda diferença necessita ser vista e protegida.

Entre as iniciativas vinculadas ao Projeto Setembro Verde, foram desenvolvidas atividades diversas sobre inclusão social, organizadas pelos professores do ensino integral e regular, entre elas: contação de histórias sobre as diferenças, teatro, painel decorativo, cartazes informativos (Figura 1), visitas e conversa nas salas com a professora do AEE e profissionais de Apoio. Também foram distribuídas fitinhas verdes e botons adesivos aos alunos e professores para usar durante o período, como símbolo da Semana da Inclusão Social.

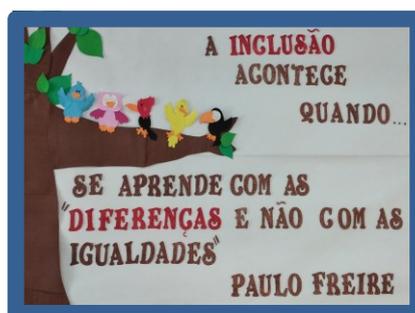
**Figura 1** - Boton adesivo – setembro de 2021.



**Fonte:** Das autoras.

Cada professora atuou na sua unidade escolar, desenvolvendo as atividades conforme a sua realidade (Figuras 2 a 9). A proposta continuou em vigor no ano de 2023, ganhando cada vez mais parcerias entre os professores, equipe pedagógica e diretiva.

Figura 2 a 9 - EMEB Henrique Júlio Berger – setembro de 2022.



Fonte: Das autoras.

## Considerações finais

Para que a inclusão seja consolidada, é imprescindível que os esforços entre os profissionais da comunidade escolar sejam fortalecidos. Só assim será possível mudar processos históricos de exclusão, por meio de um conjunto de condições, pautando-se em embasamentos teóricos e legais e em ações que favoreçam a inclusão de todos. Para que isso ocorra, nos ambientes educativos, a responsabilidade deve ser compartilhada com toda a comunidade escolar e não a um único profissional (Patente, 2023). Isso significa que a inclusão escolar não depende somente do professor especializado em Educação Especial, ainda que se saiba que a ele compete a promoção de articulações com todos os envolvidos para alcançar um objetivo comum.

Quando a inclusão é promovida no dia a dia da escola, nas ações pedagógicas, na acessibilidade, na empatia de compreender toda a bioneurodiversidade presente num grupo, as ações e promoções que ampliam esse processo se tornam cada vez mais solidificadas e aceitas pela coletividade. Logo, por meio de ações desse âmbito, que ampliem de forma significativa o respeito às diferenças em aspectos sociais e de pertencimento de grupo, os estudantes tendem a apresentar maior entusiasmo no que se refere à aprendizagem e ao convívio social.

Destaca-se que é a partir dessa perspectiva que o Projeto Setembro Verde foi acolhido nas escolas que o promoveram, respeitando as especificidades de cada instituição e a diversidade humana que as constitui. A iniciativa foi tão relevante que foi definido pela continuidade do projeto nos anos posteriores, com o intuito de ampliar a discussão e as práticas de uma educação comprometidas com todos os estudantes.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC, SEB/CNE, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 01 set. 2024.

INFORME pesquisa: Inclusão Escolar em Tempos de Pandemia. **Fundação Carlos Chagas**, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/inclusao-escolar-em-tempos-de-pandemia/#apresentacao>. Acesso em: 23 jun. 2023.

COLAGROSSI, Ana Luiza Raggio; VASSIMON, Geórgia. A Aprendizagem Socioemocional pode Transformar a Educação Infantil no Brasil. **Constr. Psicopedag.** São Paulo, v.25, n. 26, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v25n26/03>. Acesso em: 23 jun. 2023



IZAR, Ivan Aguirra. Educação Inclusiva e a Articulação entre Redes Escolares e famílias para a Equidade. **Educatrix**, São Paulo, ano 12. n° 24, 2023. Disponível em: <https://educatrix.moderna.com.br/>. Acesso em: 22 jun.2023.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e Vygotsky. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

MONTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2015.

NASCIMENTO, Lais B. P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil**. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação – Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

PATENTE, Ana Paula. Educação Inclusiva e a Articulação entre Redes Escolares e famílias para a Equidade. **Educatrix**, São Paulo, ano 12. n° 24.2023. Disponível em: . Acesso em: 23 jun.2023.



“

# VOCÊ FAZ FALTA QUANDO FALTA

”

**Glaucia Nogara**

**Iliane Stein**

Escola Municipal Professor Didio Augusto

União da Vitória, Brasil

**Vera Lúcia Simão**

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador, Brasil



## Introdução

A sociedade ainda sofre com os possíveis reflexos da pandemia de Covid-19, e alguns efeitos negativos sobre a educação merecem destaque pelo comprometimento do processo de ensino-aprendizagem, baixo desempenho nas avaliações de aprendizagem e aumento da evasão escolar, os quais necessitam de ações estratégicas de curto e longo prazo. O fechamento das escolas originou muitos custos sociais e econômicos, o maior impacto, contudo, foi principalmente para os estudantes que vivem em vulnerabilidade social, assim como para suas famílias. As inquietações decorrentes acentuaram as desigualdades existentes nos sistemas educacionais e em outros aspectos de suas vidas.

Há algum tempo o sistema educacional brasileiro padece com a evasão escolar. Devido à pandemia, esse problema se agravou, e muitos estudantes voltaram desmotivados para escola, sem interesse nos estudos. A falta de acompanhamento psicológico e a situação financeira precária são outros motivos que levam os estudantes a faltar às aulas, comprometendo a aprendizagem.

Diante desse cenário, este projeto tem o intuito de minimizar o excesso de faltas recorrentes de muitos estudantes da Escola Municipal Professor Didio Augusto, vinculada à Rede Municipal de Ensino de União da Vitória/PR. O estudo se deu a partir da análise de documentações e de encaminhamentos de Infrequência Escolar ou “Evasão” à Secretaria de Educação de União da Vitória e ao Conselho Tutelar, bem como por meio de conversas com os responsáveis desde julho de 2022.

Intitulado “Você faz falta quando falta”, este projeto tem como objetivo ressaltar a importância da assiduidade do estudante na escola, garantindo seus direitos e deveres constitucionais, bem como despertar-lhe o desejo de se sentir pertencente ao ambiente escolar.

Entende-se que a evasão apresenta uma série de aspectos que precisam ser reconhecidos. O desestímulo aos estudos e o desengajamento do aluno na escola devem ser analisados sob a perspectiva do aluno, levando em conta o papel da escola e da sociedade nesse processo. Dessa forma, compreender a evasão envolve um estudo profundo de todas essas perspectivas, que se inter-relacionam e se imbricam mutuamente (Maturana; Varela, 1995).

Diante dessa realidade, buscamos alternativas para manter os estudantes na escola. Contamos com a participação dos professores para a elaboração dos planejamentos que vincularam os conteúdos curriculares ao tema evasão escolar, salientando sempre a complexidade do tema, que envolve questões pedagógicas, psicológicas, sociais, políticas, econômicas e administrativas.



## **Sobre a projeto: “Você faz falta quando falta”**

Diante desse cenário, criou-se o projeto “Você faz falta quando falta” como forma de valorizar o processo de ensino e aprendizagem, visando conscientizar os pais ou responsáveis do papel fundamental que exercem na vida dos filhos, responsabilizando-os por garantir seus direitos e bem-estar (Brasil, 1990).

De acordo com a Constituição Federal (Brasil, 1988), a educação é um direito do estudante assegurado por lei. O artigo 205 da Constituição Federal diz que, “[...] a educação é um direito de todos e é dever do Estado e da família”. Portanto a educação deve ser estimulada e mantida com a colaboração de todos, ou seja, da escola, da família e toda a sociedade, com o objetivo de desenvolver e preparar os indivíduos tanto para a qualificação profissional e pessoal quanto para exercer a cidadania.

Nesse contexto, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990 (Brasil, 1990) é de fundamental importância, ao reconhecer os direitos de crianças e adolescentes:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V – acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (Brasil, 1990).

Por conseguinte, temos uma diversidade de fatores que contribuem para a evasão escolar que resultam de vários processos sociais e culturais, principalmente no período pós-pandemia, em virtude da ausência de oportunidades de acesso a conhecimentos diversos.

Para que o estudante se sinta atraído pelo ambiente escolar, precisamos de um novo ambiente de aprendizagem, no qual as estratégias adotadas nos processos de ensino e de aprendizagem sejam integradas, articuladas e promovam a participação ativa e proativa dos estudantes, valorizando a autonomia e, igualmente, estimulando o protagonismo e o compromisso com ações que favorecem o bem-viver consigo, com o outro e com o ambiente.

Segundo Maturana, a aprendizagem humana se dá seguinte maneira:

A aprendizagem é o caminho da mudança estrutural que segue o organismo (incluindo seu sistema nervoso) em congruência com as mudanças estruturais do meio como resultado da recíproca seleção estrutural que se produz entre ele e este,



durante a recorrência de suas interações, com conservação de suas respectivas identidades (Maturana, 1998, p. 37).

De acordo com o autor, é indispensável discutir a aprendizagem considerando a construção do conhecimento a partir do ser biológico e associando também a influência de sua formação sociocultural somada aos aspectos genéticos. Como educadores, precisamos considerar a formação da inteireza humana, interligando pensamentos, emoções e sentimentos. Para isso, é necessário buscar novas teorias, referências, visando à religação de saberes (Moraes; Torre, 2004).

Diante dessas reflexões e da situação de infrequência escolar pós-pandemia, surgiram muitas indagações: a escola está cumprindo o seu papel social e pedagógico? O que pode ser feito para reduzir as desigualdades de aprendizagem? Como garantir a recomposição de aprendizagem?

Embasados na legalidade, após várias tentativas e ações realizadas sem muito êxito, tomamos a iniciativa de contemplar as famílias que não mantêm a assiduidade dos filhos na escola, para que percebam a importância de estarem inseridos no contexto escolar, por ser um ambiente de aprendizagem fundamental, que possibilita a autonomia, o protagonismo e a criatividade, ressaltando que a comunidade escolar é composta por um número considerável de famílias em vulnerabilidade social.

O início do projeto se deu com uma assembleia de pais, na qual lhes foram apresentados o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP), para que compreendessem a importância da frequência à escola (Figura 1). Na ocasião, informamos que, no decorrer do semestre, haveria uma premiação: o sorteio de uma cesta básica entre os estudantes que não tivessem faltas no semestre e a distribuição de um kit com material escolar para cada estudante.

**Figura 1** - Assembleia de pais.

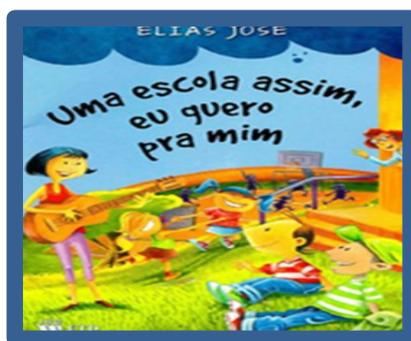


**Fonte:** EMP Didio Augusto (2022).

Para que o projeto tivesse êxito, contamos com a parceria dos professores, a fim de que os conteúdos curriculares fossem vinculados ao tema e para que o tema fosse vinculado aos conteúdos e abordado. Uma das estratégias foi incluir, no plano de trabalho da escola, a pedagogia da escuta, um dos princípios do *'sentipensar'* – termo criado pelo professor Saturnino de La Torre (1997) em suas aulas de criatividade na Universidade de Barcelona (Torre, 2001) –, destacando “[...] o processo mediante o qual colocamos para trabalhar conjuntamente o pensamento e o sentimento [...] é a fusão de duas formas de interpretar a realidade, a partir da reflexão e do impacto emocional, até convergir num mesmo ato de conhecimento a ação de sentir e pensar” (Moraes, Torre, 2004, p. 54).

Por meio da pedagogia da escuta, deu-se início a uma dinâmica de grupos na EMP Didio Augusto, na qual foi realizada a leitura do livro “Uma escola assim, eu quero pra mim” (Figura 2), de Elias José, publicado pela Editora Zit, visto que a obra traz elementos que auxiliam no desenvolvimento da autoestima, da integração e da motivação, possibilitando a desinibição, a diversão e a aprendizagem.

**Figura 2** - Livro “Uma escola assim, eu quero pra mim”.



**Fonte:** Imagem Editora Zit.

Na disciplina de Língua Portuguesa, foram ouvidos relatos dos estudantes por meio do “quadro das emoções”, para saber como estavam se sentindo, se gostariam de compartilhar os seus sentimentos e demonstrar o quanto a presença deles é importante para os colegas, professores e a comunidade escolar (Figura 3). Também foram realizadas leituras de diversos gêneros textuais, produção textual com relatos individuais e coletivos, confecção de cartazes em equipe, incentivando a assiduidade na escola e oportunizando a socialização entre os pares.

**Figura 3 - Quadro das emoções.**



**Fonte:** EMP Didio Augusto (2023).

No componente curricular de Matemática, iniciou-se a coleta de dados acerca das faltas de cada estudante e a confecção de cartazes, indicando o número de faltas por turma. O material foi exposto no corredor da escola para visualização de todos. Dentro da mesma disciplina, possibilitou-se realizar cálculos envolvendo as quatro operações numéricas, situações problemas, aproximações, medidas de tempo, tabelas, gráficos (Figura 4).

**Figura 4 - Gráficos das turmas.**



**Fonte:** EMP Didio Augusto.

Figura 5 - Cartaz sobre as faltas.



Fonte: SEMED UVA (2023).

Por meio dessas ações, buscou-se solucionar os problemas existentes partindo da realidade mais próxima, cultuando os valores como liberdade, igualdade, paz, defesa do meio ambiente, respeito à vida, empatia, sinalizando a liderança compartilhada. Na prática pedagógica, garantiram-se as metodologias que valorizam o diálogo, a escuta, a criatividade e os conteúdos vivenciados, tal como evidencia a Figura 5.

Essa consciência do inacabamento do homem nos proporciona uma busca de infinitas possibilidades e projetos a serem realizados na intenção constante do “ser mais”, tornando possível a sua educação e formação ao longo da vida, possibilitando a construção de conhecimentos, de valores e atitudes.

Os professores podem, por meio da escuta e do diálogo, refletir sobre as necessidades e problemas concretos dos alunos e, assim, realizar uma análise crítica do seu fazer pedagógico, com a finalidade de criar e recriar suas práticas. Para Nogara (2021), a escuta e o diálogo são essenciais, pois não há exercício do diálogo sem o exercício da escuta, nem sem o silêncio como uma atitude fundamental no espaço da comunicação, pois é escutando que se aprende a falar.

### Considerações finais

O desenvolvimento do projeto “Você faz falta quando falta” possibilitou identificar os motivos que levam os estudantes à infrequência escolar, bem como analisar e conhecer ainda mais a realidade dos alunos. Esse fator nos moveu em busca de ações que minimizassem a

ausência dos estudantes no ambiente escolar. Após o desenvolvimento do projeto, dos debates e comparações entre colegas quanto ao excesso de faltas de seus amigos, obtivemos um considerável avanço na frequência de todas as turmas. Nota-se também maior aproximação das famílias, já que sempre que os filhos não podem vir à escola, nos comunicam por meio de aplicativos, justificando o motivo. Essa comunicação entre a escola e a família tem sido de grande valia, demonstrando que o objetivo está sendo alcançado.

Devido ao êxito do projeto “Você faz falta quando falta”, ele foi estendido para toda a Rede Municipal de Ensino de União da Vitória/PR.

## Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

MATURANA H. **Da biologia à psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. A **árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas, SP: Psy II, 1995.

MORAES, M. C.; TORRE, S. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

NOGARA, Gláucia. **O ORA como referencial inovador para formação continuada de professores do Ensino Fundamental I**. 2021. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB), Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Uniarp, Caçador, 2021.

TORRE, S. ORA, un modelo innovador de enseñanza. *In: TORRE, S. et al. Estrategias de Simulación: ORA, un modelo innovador para aprender del medio*. Barcelona: Octaedro, 1997.

TORRE, S. **Sentipensar: estratégias para un aprendizaje creativo**. Mimeo, 2001.



## O ÍCONE CULTURAL

“

**SUPER MARIO BROS  
COMO FERRAMENTA  
PEDAGÓGICA DE  
ENSINO DE LÍNGUAS**

”

**Vilmar Bayer**

Universidade Federal do Paraná - UFPR

Curitiba, Brasil

**Vera Lúcia Simão**

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador, Brasil



## **Introdução**

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira pode ocorrer de distintas formas, pois os estudantes apresentam diversas habilidades cognitivas; além disso, os professores podem utilizar-se de múltiplas ferramentas pedagógicas que venham a contribuir para a maximização do aprendizado.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo geral o aprendizado de uma língua estrangeira por meio da utilização do jogo Super Mario Bros, explicando a importância do ícone cultural e fenômeno global desse famoso personagem de jogos eletrônicos – e, mais recentemente, galã das telonas dos cinemas –, na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Tendo embasamento em diversos trabalhos já publicados, tem-se como objetivos específicos: desenvolver uma atividade intercultural no aprendizado de línguas estrangeiras, distinguir se a atividade elaborada neste trabalho pode ser explícita ou implícita e relacionar a atividade do ícone cultural Super Mario Bros à Taxonomia Revisada de Bloom.

Este trabalho está dividido em duas partes distintas, a primeira versa sobre a parte teórica da instrução explícita-implícita e a Taxonomia Revisada de Bloom, em que as teorias já mencionadas servirão de embasamento e conexão com a segunda parte, que traz uma atividade intercultural que poderá ser utilizada no aprendizado de línguas estrangeiras. Por óbvio, não se busca fazer um aprendizado complexo e profundo desde o desconhecimento absoluto de outra língua até a fluência, mas sim demonstrar a importância do ícone cultural Super Mario Bros na sociedade contemporânea e que este, através dos jogos, pode contribuir para o aprendizado, aperfeiçoamento ou manutenção dos conhecimentos prévios em uma língua estrangeira.

## **A interculturalidade nos processos de ensino e de aprendizagem**

A interculturalidade nos processos de ensino e de aprendizagem é um conceito importante para promover uma educação inclusiva, diversificada e enriquecedora. Refere-se à valorização e integração das diversas culturas, reconhecendo que cada povo traz consigo experiências, conhecimentos e perspectivas culturais únicas. A interculturalidade reconhece a importância de se criar um ambiente educacional que respeite e celebre a diversidade cultural. Isso envolve não apenas a inclusão de diferentes culturas nos currículos, mas também a promoção de uma troca de experiências entre os alunos e a valorização de suas identidades culturais. Assim sendo, a interculturalidade, afirma Lanuskiewtz (2012, p. 106), é “[...] a consciência sobre a bagagem cultural do próprio aprendiz e a bagagem cultural do outro e o modo como essas influenciam seus comportamentos”.

Embasados no processo de interculturalidade, a atividade que nos propomos no presente trabalho traz consigo nuances de uma instrução explícita e implícita, pois nos remete



a um direcionamento do que se pretende (explícita), da mesma forma que, não declaradamente, afere conhecimentos que serão agregados de uma forma não intencional (implícita). Podemos observar que as instruções são claras ao solicitar “[...] a tradução de textos da língua estrangeira para a língua materna, a correção por meio de pedidos de reformulação” (Frangiotti; Freitas, 2021, p. 127).

Contudo, de uma forma indireta, angaria-se a ampliação de conhecimentos aleatórios de outras culturas, além de trazer à tona a criatividade e de conhecimentos prévios dos alunos acerca da temática em pauta.

Cumpre-nos salientar que a instrução implícita é um tipo de ensino que ocorre de forma indireta, sem que o objetivo principal seja explicitamente declarado, atraindo, “[...] a atenção do aluno para as estruturas, não contam com a intervenção do professor” (Frangiotti; Freitas, 2021, p. 129-130).

Nesse caso, o aprendizado ocorre por meio da exposição a determinados estímulos ou situações que levam o aluno a adquirir conhecimentos, habilidades ou atitudes sem uma instrução direta. Já na instrução explícita, as informações e diretrizes são apresentadas de maneira direta, clara e explícita aos alunos. O objetivo é fornecer instruções claras sobre o que deve ser aprendido, explicar conceitos, apresentar informações relevantes e exemplos específicos.

Proseguindo na trajetória interconectiva da temática proposta, culminamos na Taxonomia Revisada de Bloom, a qual, segundo Lazarotto (2022, p. 48), é uma estrutura hierárquica que descreve diferentes níveis de complexidade cognitiva envolvidos no processo de aprendizagem. Ela foi atualizada em 2001 por uma equipe de educadores, mantendo a estrutura básica proposta por Benjamin Bloom em 1956. A Taxonomia Revisada de Bloom é frequentemente utilizada por educadores para planejar e avaliar atividades de aprendizagem, garantindo que diferentes níveis de complexidade cognitiva sejam abordados e promovendo uma abordagem mais abrangente da educação. É importante ressaltar que os níveis da taxonomia não devem ser vistos como etapas sequenciais, mas como “[...] níveis de complexidade crescente, do mais simples para o mais complexo, e isto significa que, para adquirir uma nova habilidade, o aluno deverá ter domínio da habilidade do nível anterior” (Cabral, 2019, p. 34).

A Taxonomia de Bloom é estruturada em seis níveis, que vão desde a simples memorização até a aplicação de conceitos complexos. No caso do jogo Super Mario Bros, podemos categorizá-lo nos seguintes níveis:

**Lembrar:** neste nível, o jogador precisa lembrar e reconhecer informações básicas sobre o jogo, como o nome dos personagens principais (Mario e Luigi), a função dos *power-*



*ups* (cogumelos, flores de fogo, estrelas), os inimigos comuns (Goombas, Koopas) e as mecânicas de movimento (pular, correr, usar o botão de ação).

**Entender:** para entender o jogo, o jogador precisa compreender conceitos mais complexos, como o objetivo de cada fase (salvar a Princesa Peach do Bowser), os diferentes tipos de obstáculos e inimigos encontrados em cada mundo, bem como as estratégias básicas para superá-los.

**Aplicar:** neste nível, o jogador precisa aplicar as habilidades adquiridas para progredir no jogo. Isso envolve a execução de saltos precisos, evitar ou derrotar inimigos, usar *power-ups* no momento certo, resolver quebra-cabeças e encontrar rotas alternativas.

**Analisar:** no nível de análise, o jogador precisa analisar as situações e tomar decisões estratégicas. Isso inclui identificar padrões nos movimentos dos inimigos, aprender os pontos fracos de chefes de fase específicos, determinar a melhor sequência de ações para superar desafios e avaliar os diferentes caminhos possíveis dentro de um mundo.

**Avaliar:** neste nível, o jogador precisa avaliar suas próprias ações e o progresso no jogo. Isso envolve refletir sobre estratégias usadas, aprender com os erros cometidos, adaptar-se a novos desafios e estabelecer metas pessoais para melhorar o desempenho.

**Criar:** embora o jogo Super Mario Bros seja principalmente focado na resolução de desafios predefinidos, é possível argumentar que os jogadores também podem alcançar o nível de criação. Isso ocorre quando eles utilizam ferramentas externas, como editores de níveis, para criar seus próprios níveis personalizados e compartilhá-los com outros jogadores. Mais recentemente, com o surgimento do jogo Mario Maker, a empresa Nintendo conferiu aos seus clientes a possibilidade de criar novas fases com centenas de possibilidades, culminando em milhares de minijogos criados pelos fãs do ícone cultural Super Mario Bros em todo o mundo.

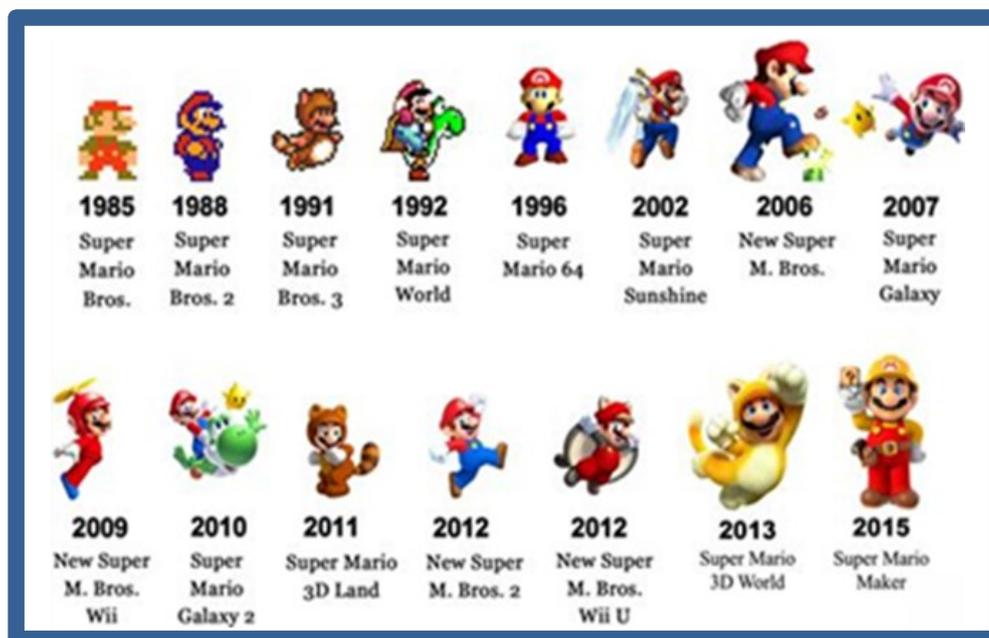
Cumpra salientar que a Taxonomia de Bloom é originalmente voltada para objetivos de aprendizagem, então a aplicação aos níveis de um jogo é uma adaptação dessa estrutura. Assim sendo, para se chegar até o objetivo esperado neste trabalho, que é o aprendizado de uma língua estrangeira através da utilização do jogo Super Mario Bros, utilizamos os enunciados contidos nos tutoriais, nas conversas entre os personagens, bem como nos *pop-ups* de instrução acerca de como atingir as metas propostas pelo jogo ou como pode-se finalizá-lo.

A contribuição para o aprendizado de uma nova língua estrangeira através do jogo do Super Mario Bros dá-se através de: reconhecimento da pronúncia e sotaque dos personagens/narradores; ampliação do vocabulário e aprendizado de gírias; descoberta de novas formas de construção frasal etc., ou seja, é através das conversas entre os personagens



e dos jogadores que surge a ferramenta pedagógica no processo de aquisição de uma segunda língua (Figura 1).

Figura 1 - Evolução do Super Mario Bros.



Fonte: Mundo Nipo, comunicação e cultura (2018).

Desde que foi criado em 1981, Super Mario se tornou um dos personagens virtuais mais famosos de todos os tempos. Em 37 anos de vida, o encanador italiano já apareceu em mais de 200 jogos e é visto como um embaixador da gigante Nintendo. O legado da franquia continua em alta pelo mundo, e no Japão o povo segue amando esse personagem popularizado por Shigeru Miyamoto.

Há um exemplo recente que mostra como o Super Mario é importante para a cultura do entretenimento japonês. Em 2016, na cerimônia de encerramento das Olimpíadas do Rio, o primeiro-ministro japonês Shinzo Abe apareceu vestido de Super Mario para simbolizar a edição dos Jogos de Tóquio.

De acordo com a informação, o personagem de jogos eletrônicos e, mais recentemente, astro das telonas de Hollywood, Super Mario Bros™ (Figura 2), é um recordista em muitos segmentos, tanto no mundo virtual quanto real.

O legado trazido por esse ícone ultrapassa a barreira de mero personagem, para simbolizar-se como ícone intercultural por todo o mundo. Assim sendo, ele ultrapassa as fronteiras japonesas, perpassando por diversos países do mundo, levando diversão e aprendizado, por que não!?!

Observando as conversas entre os personagens, bem como os tutoriais, dicas e orientações de como atingir os objetivos dentro do jogo, esses momentos contribuem o aprendizado em outra língua de uma forma lúdica e muito promissora.

Figura 2 - Atividade intercultural (original em inglês).



Fonte: elaborada pelo autor.

Dessa forma, aproveitando-se do modelo em uma conversa entre *Toad* e Mario, a qual está na língua inglesa, é possível adaptá-la para uma realidade cultural e justificar sua criação.

Falar sobre Super Mario Bros é adentrar em um mundo intercultural, pois basta olhar para os elementos basilares desse personagem (Figura 3). Justifica-se pelo próprio berço dos jogos eletrônicos, o Japão desponta absolutamente por ser o primeiro país a desenvolver jogos eletrônicos e, dessa forma, traz muitos elementos da cultura japonesa em seus personagens, planos de fundo e obviamente sua língua. Já o personagem principal – por um acaso e por limitação das tecnologias da época (fim da década de 1970 e início dos anos 1980) – aparentou-se com um cidadão italiano e, devido à grande receptividade, quando a tecnologia assim permitiu, expressões conhecidíssimas como “*Mamma Mia!*” foram incorporadas aos jogos, bem como, em certas etapas do jogo, o personagem sonha com a culinária italiana. A fusão perfeita desses elementos culturais que se apresentam por todos os jogos da franquia se dá quando agregam elementos da cultura americana na introdução das “moedas” como símbolo de troca e de vantagem para o personagem, tipicamente um elemento trazido pelo capitalismo financeiro americano, bem como pela grande possibilidade de veiculação, repercussão e alcance que a língua inglesa tem.

**Figura 3** - Atividade intercultural (criação de diálogo criativo).



**Fonte:** elaborada pelo autor.

Dessa forma, foram criados diálogos diferenciados, trazendo traços das três culturas, com objetivos nitidamente diferenciados, com mecanismos distintos, mas que conservam a essência do jogo. Pode-se aprender, treinar o que já se aprendeu e aprimorar conhecimentos prévios com um jogo, expressões novas, construções frasais, gírias etc. É como se fosse uma sala de aula interativa, onde a ludicidade é o fator principal da aprendizagem.

### **Metodologia da pesquisa implicada na elaboração do produto educacional**

O presente trabalho foi realizado por meio de pesquisa em fontes bibliográficas, sites especializados na temática em questão, bem como da produção artística pelo próprio autor na confecção da atividade, ilustrações e anexo.

### **Considerações finais**

O aprendizado de línguas por meio de jogos eletrônicos, sobretudo do Super Mario Bros, oferece uma abordagem inovadora e envolvente que pode ser altamente benéfica para os estudantes, proporcionando um ambiente divertido e interativo para aprender uma nova língua. Tais jogos incentivam a participação ativa dos estudantes, tornando o processo de



aprendizagem mais envolvente e estimulante, ajudando a manter a motivação e o interesse ao longo do tempo.

O jogo do Super Mario Bros geralmente oferece diferentes níveis de dificuldade e desafios adaptados às necessidades individuais dos estudantes. Isso permite que cada pessoa aprenda no seu próprio ritmo e tenha uma experiência de aprendizado personalizada. Também oferece a opção de interação e colaboração entre os jogadores, permitindo que os estudantes pratiquem a língua-alvo com outras pessoas através dos *multiplayers on-line*, trabalhando em equipe e resolvendo problemas em conjunto, incentivando a comunicação e o uso prático da língua, além de desenvolver habilidades sociais.

Compreende-se que os jogos da franquia Super Mario Bros são uma ferramenta valiosa para o aprendizado de línguas de uma forma implícita, proporcionando motivação, engajamento e uma variedade de recursos. No entanto, é importante ressaltar que os jogos eletrônicos devem ser utilizados como parte de uma abordagem mais abrangente, que inclua também a prática da língua em situações reais, a interação com falantes nativos e o estudo formal da gramática e do vocabulário. Combinando esses elementos, os jogos eletrônicos podem ser uma ferramenta poderosa para aprimorar as habilidades linguísticas e tornar o aprendizado de línguas mais eficaz e divertido.

## Referências

CABRAL, Mirela Moraes Waldemarin. A utilização da Taxonomia de Bloom no processo de ensino-aprendizado para alunos do ensino superior. **Revista Eletrônica Calafiori**, v. 3, n. 1, p. 32-39, 2019.

FRANGIOTTI, Grazielle Altino; FREITAS, Paula Garcia de. A dicotomia implícito-explicito no ensino de línguas: uma proposta de atualização. **Revista Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 121-152, 2021.

IANUSKIEWITZ, Andréia Dias. Aspectos Interculturais no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Iluminart**, São Paulo, ano 5, n. 8, p. 104-118, 2012.

LAZAROTTO, Fátima Cristina durante. **Novas habilidades para novos leitores?: aspectos da leitura nas tecnologias digitais de informação e comunicação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2022.



**RELATO DE EXPERIÊNCIA COM**

“

**ALUNOS NA SALA DE  
ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO - AEE**

”

**Sirlei Castro Breinack**

Escola Dille Testi Capriglione

União da Vitória, Brasil



## **Introdução**

Este relato de experiência apresenta uma parcela da minha trajetória como professora da sala de Atendimento Educacional Especializada (AEE). Com esta publicação, espera-se contribuir para estudos da área, bem como enfatizar a importância da escuta das professoras regentes de classe para com a professora da sala multifuncional, a qual tem o intuito de contribuir para a aprendizagem dos estudantes.

No presente estudo, algumas deficiências são abordadas, bem como práticas pedagógicas importantes que me auxiliaram durante a jornada docente com alunos na Escola Municipal Professora Dille Testi Capriglione, no município de União da Vitória, estado do Paraná.

Atualmente, estou aposentada, porém minha carreira de vinte e seis anos em sala de aula, tanto no ensino regular como na Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I, me possibilitou atuar com alunos com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, distúrbios de aprendizagem e transtornos do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH).

Em alguns municípios, esse espaço é denominado de Sala de Recursos Multifuncionais, já em outros, como Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Também existe a sala de Atendimento Educacional Especializado Tipo II, que atende alunos surdos, com cegueira e baixa visão.

## **Espaços e ações – Atendimento Educacional Especializado**

Em 1994 iniciei meu trabalho docente numa escola de interior, bem afastada do centro da cidade de União da Vitória. No ano seguinte, 1995, atuei em uma escola mais próxima, em Porto União/SC, assumindo uma turma multisseriada. A metodologia previa o trabalho no formato de projeto e encontrei muitos desafios para atender as diferentes turmas simultaneamente. Além disso, nas turmas havia alunos com laudos e crianças com muitas dificuldades de aprendizagem. A partir dessa realidade, resolvi me especializar para compreender e atuar melhor com essas demandas e passei a estudar a deficiência auditiva (DA) e a deficiência mental (DM). O aprendizado foi voltado ao conhecimento das deficiências, anatomia dos órgãos dos sentidos, planejamento, instituições que atendiam os deficientes físicos e mentais, estudo de Libras, confecção de materiais, estágio de observação e atuação, além de uma viagem à cidade de Curitiba, para conhecer duas escolas de surdos.

Os anos seguintes foram de muitos desafios e aprendizados, e pude viver muitas experiências e fases na educação inclusiva. A aprovação de leis referentes à Educação Especial ganhou espaço, e entre elas o direito de matricular crianças deficientes no ensino regular.

Devido às melhores condições para o atendimento de alunos deficientes, as escolas



que possuem a Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ganham destaque, não somente pela sua estrutura física, mas também porque os professores e a comunidade escolar possuem uma formação específica, com o suporte de psicológicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos e outros profissionais experientes que integram uma equipe multidisciplinar.

É notório o desenvolvimento que houve na educação inclusiva nas últimas décadas, tanto com investimentos físicos como humanos, mas ainda há uma longa jornada para trilhar, pois a acessibilidade física, humana, social, tecnológica não está de todo garantida.

Os segundos professores são admitidos em caráter temporário e anualmente precisam se submeter a escolha de vagas, interrompendo o acompanhamento do aluno do ano anterior, o que costuma interromper a rotina de estudo do aluno com deficiência, provocando uma ruptura no seu processo de aprendizagem.

As professoras da sala de aula regular costumam apresentar muitas dificuldades em trabalhar colaborativamente com a professora da sala AEE. Demandam a responsabilidade pela aprendizagem do aluno para o AEE, não se comprometendo na adaptação das atividades de sala de aula, nas avaliações diferenciadas, e não facilitando a inclusão do aluno na sua classe.

A formação inicial não dá conta de abordar com profundidade todas as demandas da Educação Especial, e as formações continuadas são fragmentadas e costumam não ser valorizadas pelo grupo de docentes da escola.

Na minha experiência, sempre busquei trabalhar cooperativamente, tentando auxiliar os professores das classes regulares, mas muitos se mantinham resistentes em receber ajuda; outros não demonstravam interesse em estudar os casos, ler os materiais disponibilizados, mostrando-se indiferentes para com as dificuldades encontradas na sala regular com os alunos com deficiência. No entanto, eu tinha a clareza do meu papel de articulação com o corpo docente, pois, como afirma Bauch (2014):

O professor da sala de recursos multifuncionais deve: realizar atividades que estimulem a atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, entre outros. Deve também proporcionar a interação dos alunos em ambientes sociais, valorizando as diferenças e a não discriminação (Bauch, 2014 p.10).

Quando o mundo foi acometido pela pandemia de Covid-19, trabalhei 20 horas semanais na Sala de Atendimento Especializado. Já não é uma tarefa fácil atender essa clientela de forma presencial, de forma remota, os desafios ficaram ainda maiores. A troca de informações com as professoras no início foi difícil, mas, com o decorrer das ações, tudo foi melhorando. Através do uso das tecnologias digitais, consegui atingir os objetivos delimitados. A comunicação com os pais/responsáveis era realizada pelo WhatsApp. Por meio



dessa ferramenta, procurei criar atividades lúdicas para os pequenos e jogos para os de idade mais avançada.

Cabe destacar que, durante a pandemia, tive a oportunidade de fazer bons cursos, já que o programa da Sala de Recursos Multifuncionais “[...] só será eficaz se seus atores da ação forem capacitados e capazes de desempenhar um bom trabalho” (Santos; Rocha; Alves, 2019, p. 4).

**Figura 1** - Atividade sala de recursos, cores, formas e coordenação.



**Fonte:** elaborada pela autora.

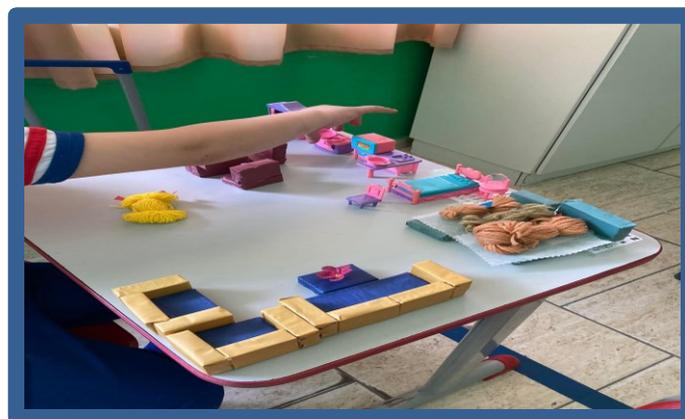
**Figura 2** - Atividade sala de recursos, coordenação e lógica.



**Fonte:** elaborada pela autora.

Conforme indicam as Figuras 1, 2 e 3, muitos trabalhos foram desenvolvidos para garantir uma diversificação das atividades e ofertas de aprendizagem.

**Figura 3** - Atividade sala de recursos, lógica.



**Fonte:** elaborada pela autora.

A Sala de Recursos Multifuncionais, ou AEE, é destinada aos alunos que precisam desenvolver as habilidades necessárias para avançar no seu processo de ensino e aprendizagem, bem como desenvolver habilidades e competências que favoreçam a sua

inserção laboral, comunitária e social. Nesse ambiente, muitas atividades são desenvolvidas com a intenção de garantir o desenvolvimento dos alunos que frequentam essas salas.

### **Considerações finais**

A educação inclusiva passou por diferentes momentos e fases até chegar na atual conjuntura. Embora muitos avanços já tenham sido conquistados, é fundamental que se volte um olhar minucioso à formação de professores que atuam nessa área, tendo em vista as especificidades e demandas dos alunos com deficiência. Atualmente existem muitos cursos destinados às práticas pedagógicas para docentes que atuam na Educação Especial.

É necessário que o professor tenha segurança e conhecimento para atender as necessidades educativas de seus alunos. Eu sempre utilizei como ponto de partida a avaliação contínua, pois considero importante avaliar o aluno em diferentes momentos, e observar algumas situações: como ele estava na aula, na hora da realização da atividade; como ele realizou a atividade; como foi o seu ritmo de produção; se ficou ansioso; se soube fazer a atividade. É necessário que o professor saiba identificar o que o aluno sabe, para poder ensinar o que ele ainda não aprendeu. São informações importantes para poder fazer o planejamento, pois somente assim é possível partir do que ele já sabe e progressivamente avançar no seu desenvolvimento cognitivo.

Na Sala de Atendimento Especializado, existe a possibilidade de atender mais do que um aluno, porém as atividades são diferentes, dependendo das necessidades de cada um.

Além disso, sempre acreditei que o professor primeiramente precisa acreditar que os alunos são capazes de aprender, explorando o seu potencial. Por isso, a necessidade de um planejamento bem-organizado e estruturado, que leve em consideração as especificidades e necessidades individuais.

A cada atendimento dos alunos do AEE, eu sempre anotei os resultados obtidos durante a intervenção: detalhes na realização das atividades, reações diante das conquistas, as frustrações e outras observações que considerava importante. Esses registros são fundamentais quando o professor preenche relatórios/pareceres dos alunos.

Dessa forma, destaca-se a importância do preparo do professor para atuar na educação inclusiva, pois seu planejamento não pode ser focado somente nos conteúdos acadêmicos, sendo necessário abordar também as atividades preditoras, que estão relacionadas com o movimento, ou seja, a psicomotricidade fina e a grossa, o raciocínio, estratégias, tecnologias assistivas, alfabetização, tonicidade, equilíbrio, noções de corpo, temporal e espacial, e as percepções sensoriais e lateralidade.

Assim, entende-se que o papel do professor da Sala de Atendimento Especializado é fundamental para garantir um trabalho coletivo no ambiente escolar, de forma que todos se



sintam responsáveis pelo atendimento dos alunos com deficiência, atuando em uma abordagem colaborativa, a fim de que todas as potencialidades dos alunos possam ser desenvolvidas, de forma a incluí-los plenamente nas atividades educacionais sociais e laborais.

## Referências

ALVES, C. R. S. T.; ANDRADE, M. P. F. A Sala de Recursos Multifuncional como um ingrediente essencial na inclusão de crianças especiais, na escola regular de ensino. **Revista Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Rio Grande do Sul, v. 3, n. 1, p. 320- 326, fev. 2015.

BAUCH, K.B. Recursos para a promoção da inclusão na escola. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 2014**. Curitiba: SEED – PR., 2016. v. 1. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_ufpr\\_edespecial\\_artigo\\_katia\\_belasque\\_bauch.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_edespecial_artigo_katia_belasque_bauch.pdf). Acesso em: 10 mai. 2023.

SANTOS, D. D. C. dos; ROCHA, S. P.; Alves, M. D. F. A formação docente para atuação em sala de recursos multifuncionais: reflexões sobre a formação profissional. **Revista Plurais – Virtual**, Anápolis, GO, v. 9, n. 1, p. 8-24, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/11394>. Acesso em: 10 mai. 2023.



A CASINHA FELIZ:

“

**TRANSFORMANDO A  
ALFABETIZAÇÃO POR  
MEIO DO MÉTODO  
FÔNICO IRACEMA  
MEIRELES**

”

**Ana Claudia Viero**

Secretaria Municipal de Educação de Caçador  
Caçador, Brasil



## Introdução

Este relato de experiência detalha a implementação do Método Fônico Iracema Meireles, popularmente conhecido como “A Casinha Feliz”, na rede pública de ensino no município de Caçador, estado de Santa Catarina. O objetivo principal foi melhorar os índices de alfabetização e promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes. A iniciativa envolveu as turmas de 1º ano de 17 escolas municipais, abrangendo um total de 36 professores e aproximadamente 695 estudantes. Este capítulo visa apresentar e destacar a eficácia desse método na alfabetização. A importância e a abordagem do Método Fônico na alfabetização e na formação de professores justificam a realização deste trabalho.

## O método de alfabetização priorizado

O Método Iracema Meireles busca promover o aprendizado da leitura e escrita de forma lúdica e progressiva. Sua ênfase reside na associação entre letras e sons como base para aquisição da leitura. Esse método tem sido uma escolha recorrente por parte de municípios, redes escolares e professores que buscam abordagens sistemáticas para o ensino da leitura e escrita.

A cartilha “A Casinha Feliz”, conforme citada por Freitas (2001), é um conto infantil que mostra a vida de uma família, e as aulas são desenvolvidas por meio de teatro, jogos e brincadeiras. Iracema Meireles (1963), a criadora do método, ressalta a importância da relação interpessoal no processo de ensino:

Não inventei nada. Na minha vida de magistério, aprendi a observar a criança, o seu modo de agir e reagir, as suas dificuldades pessoais. Creio que a professora é tanto mais professora quanto mais e melhor entende seus alunos. O êxito da criança na aprendizagem (portanto êxito também da professora) depende muito mais daquilo que a professora recebe da criança do que daquilo que lhe dá. Se a mestra souber receber, isto é, aceitar o aluno como ele é, atentar para o que ele traz ou necessita, então tudo dá certo. Como considerar novo o nosso método, se durante mais de dez anos, nós o aprendemos, nós o estudamos em um livro imenso e belo – a Criança. Nosso era só o empenho, o propósito de proporcionar às crianças que aprendiam a ler e a escrever uma situação emocional boa ou mesmo ótima, se possível. Mas isso só se consegue com um mínimo esforço de memória e um máximo de interesse (Meireles, 1963).

Desse modo, por meio das experiências promovidas, a sala transforma-se num espaço interativo de aprendizagem, no qual as crianças se deixam envolver na experiência fascinante da leitura e da escrita.



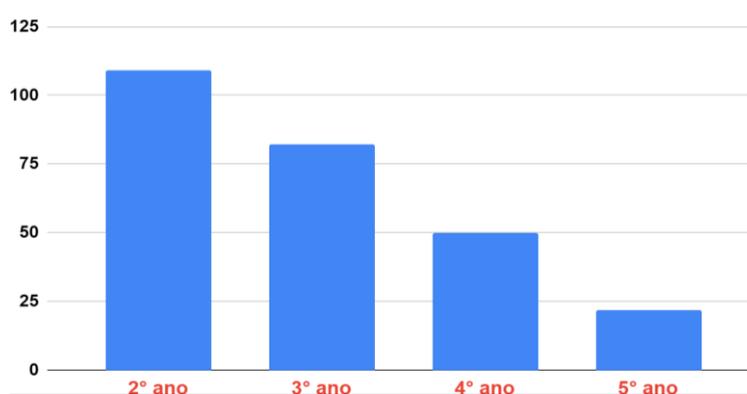
## Experiência desenvolvida na alfabetização de Caçador

Durante o ano de 2022, as coordenadoras dos anos iniciais da rede municipal de educação de Caçador/SC Adriana Aparecida Zeni Boff e Ana Claudia Viero, em colaboração com as professoras dos primeiros anos, conduziram uma série de reuniões com o propósito de compartilhar suas experiências, desafios, sucessos e frustrações no processo de alfabetização dos estudantes, com base nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e na Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019).

Ao longo desses encontros, as alfabetizadoras expressaram a necessidade de contar com um material estruturado. Muitas delas se sentiam desorientadas, recorrendo a atividades aleatórias na internet, sem uma sequência pedagógica clara. As professoras com menos experiência em sala de aula eram as que mais enfrentavam dificuldades.

Com base nessas observações e, principalmente, na constatação de que a rede municipal de ensino possui mais de 200 alunos, do 2º ao 5º ano, que ainda não estão plenamente alfabetizados, surgiu interesse em aprofundar o entendimento e aplicação do Método Fônico.

**Gráfico 1** - Estudantes não alfabetizados nos anos iniciais.



**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação (2022).

Foi nesse contexto que a especialista em assuntos educacionais Rosane Fonseca compartilhou sua jornada com “A Casinha Feliz” e seu compromisso com a alfabetização. Rosane relata que, há mais de duas décadas, adotou o Método Iracema Meireles, influenciada por uma colega que também lecionava na alfabetização. Ambas compartilhavam uma insatisfação com o enfoque silábico, que obrigava os estudantes a memorizar sequências de sílabas de maneira mecânica. As duas professoras empreenderam uma busca por uma abordagem alternativa, que fosse sistemática, explícita e lúdica. Os primeiros passos não foram fáceis, como recorda Rosane (2023):

Naquela época, não havia a facilidade de acesso a materiais como temos hoje, devido à ausência da internet. Precisávamos fazer ligações para o Rio de Janeiro para adquirir uma cartilha. Além disso, havia o receio de estar aplicando o método de forma inadequada (informação verbal).

Nas escolas onde Rosane exerceu sua atuação, sempre defendeu o Método Iracema Meireles, encorajando as professoras a adotá-lo e fornecendo apoio prático sobre como aplicá-lo com eficácia. A Escola Municipal de Educação Básica Henrique Júlio Berger se destacou como pioneira na adoção desse método. Para isso, contou com o suporte de Rosane, que ofereceu orientação às alfabetizadoras da instituição, que abraçaram essa abordagem. Ouvindo esses relatos e aprofundando seu conhecimento sobre o Método Fônico, as professoras alfabetizadoras de Caçador ficaram encantadas, e assim surgiu o desejo de implementar o Método Iracema Meireles na rede municipal de educação.

Em dezembro de 2022, a secretária de Educação, Lenira de Cácia Carneiro, juntamente com as coordenadoras dos anos iniciais, Adriana Aparecida Zeni Boff e Ana Claudia Viero, acompanhadas da especialista em assuntos educacionais, Rosane Fonseca, realizaram uma importante viagem ao Rio de Janeiro. Lá, participaram de uma formação conduzida pela Sra. Eloísa Meireles, coautora do Método Iracema Meireles. Nesse evento, Rosane foi credenciada, podendo, assim, dar formações para professores, consolidando ainda mais o compromisso com a implementação desse método na rede educacional local.

Em fevereiro de 2023, iniciou-se o programa de capacitação das professoras que lecionam no 1º ano da rede municipal de ensino, visando compartilhar os conhecimentos fornecidos pela especialista em assuntos educacionais Rosane Fonseca, em 3 de agosto de 2023, que possuía uma vasta compreensão da metodologia e de como aplicá-la com eficácia em sala de aula.

Ao longo do ano, oficinas e formações foram ministradas por Rosane Fonseca, abordando princípios teóricos e práticos. Além disso, as professoras recebem apoio direto em suas salas de aula, com orientações sobre estratégias de ensino e seleção de materiais alinhados ao método (Figura 1). Avaliações periódicas, por meio de análise da leitura dos alunos, são orientados para monitorar seu progresso, permitindo identificar áreas que precisam de atenção extra e ajustar as abordagens pedagógicas, conforme necessário.



**Figura 1** - Acompanhamento de uma turma de 1º ano.



**Fonte:** arquivo pessoal.

Durante esses sete meses, surgiram desafios significativos, incluindo resistência à adoção do método e enfrentamento de adversidades. Houve opiniões divergentes, com algumas vozes alegando que o método era inflexível e representava um retrocesso no ensino. Além disso, houve atrasos na entrega do material didático, o que exigiu que as professoras tomassem medidas adicionais, como a confecção manual ou cópia dos materiais necessários.

**Figura 2** - Construção de materiais.



**Fonte:** Arquivo pessoal.

Outro ponto crucial a ser destacado diz respeito às letras utilizadas no método, que apresentam uma variedade de formas. Essas variações são justificadas pelo fato de cada letra representar uma personagem única dentro do contexto do conto “A Casinha Feliz” e por auxiliarem a transição para a escrita cursiva. De acordo com Dehaene (2012), é importante ressaltar que, ao contrário do que muitas vezes se presume, o tamanho da letra, a posição da palavra e a forma dos caracteres não representam obstáculos para a leitura (Figura 2). Essa capacidade é conhecida como “invariância perceptiva”, na qual o cérebro é capaz de reconhecer todas as palavras, independentemente de estarem em letra de imprensa, manuscritas, maiúsculas, minúsculas e nos mais diversos tamanhos e fontes (Figura 3).

**Figura 3** - Letras do Método Iracema Meireles.



**Fonte:** <http://www.acasinhafeliz.com.br/material.htm>

Eloisa Meireles (2007) afirma que deixar de introduzir a letra cursiva depois da alfabetização tem sido um problema. Depois que os estudantes se habituem a escrever com a chamada letra bastão ou de imprensa, sentem dificuldade

No Método Iracema Meireles, esse problema não existe. A alfabetização é iniciada com as figuras-fonema que facilitam a aprendizagem e, durante o processo, já aprendem a letra cursiva de forma lúdica e eficaz (Figura 4). No fim do ano letivo, os estudantes são capazes de ler e escrever com todo tipo de letra.

**Figura 4** - Convite escrito por um estudante do 1º ano.



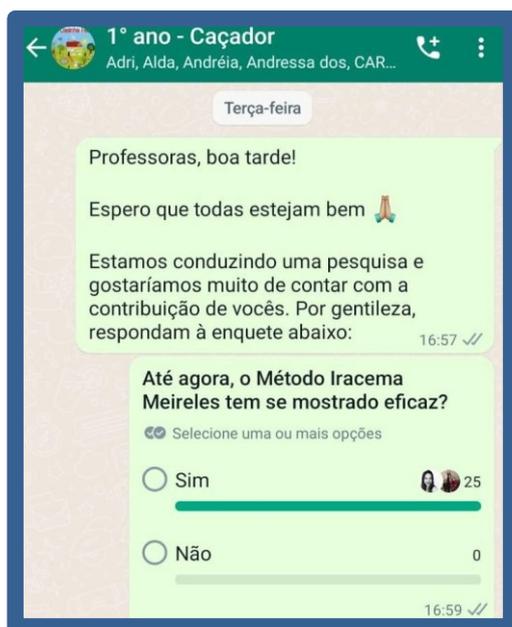
**Fonte:** Arquivo pessoal.

No decorrer desse processo, testemunhamos professoras que abraçaram a causa, dedicando-se intensamente a estudar o material, formando grupos de estudo e transformando o aprendizado em algo prazeroso, significativo e afetivo. É notável que, nas turmas onde as professoras demonstraram abertura para as mudanças, presenciamos um desempenho notavelmente superior. Conforme relata Tesser (2023):

Ao ser designada para lecionar no 1º ano eu soube que haveria uma reunião para apresentar o Método Iracema Meireles (MIM) para as alfabetizadoras da rede municipal de educação, senti certa inquietação. Ao final do dia, percebi que, para poder criticar ou elogiar, precisava primeiro compreender. O próximo passo foi estudar junto a outras professoras, realizando leituras e compartilhando experiências. Com o tempo, à medida que observava o entusiasmo nos rostinhos dos estudantes, a cada nova história, nos tornamos parte daquela família, daquela casa, vivendo todas as aventuras, aprendendo o som de cada letra, folheando o livro e realizando as atividades. A cada passo, ficava evidente e notório o progresso, e o que inicialmente era apenas um método se transformou em poesia (informação verbal).

Até o momento, observa-se que a metodologia Iracema Meireles é considerada eficaz pela maioria das alfabetizadoras, como ilustrado na Figura 5 – Resultado de uma enquete realizada com os professores do 1º ano da rede municipal. Dos 36 alfabetizadores que participaram da enquete, 25 expressaram apoio à aplicação desse método, classificando-o como eficaz, e 10 não emitiram opinião.

**Figura 5** - Enquete com alfabetizadores da rede municipal de educação.



**Fonte:** Arquivo pessoal.

Freitas (2001) ressalta que o método fônico empregado em “A Casinha Feliz”, criado há décadas por Iracema Meireles e Eloísa Meireles, ainda mantém sua eficácia inabalável, mesmo ao longo do tempo. As letras, que se transformam em personagens, são integradas à vida cotidiana de “A Casinha Feliz”. Elas interagem, de maneira lúdica, com as crianças e os adultos na sala de aula, tornando mínima a necessidade de memorização.

Dehaene (2012) sustenta que a verdadeira escola da liberdade é aquela que ensina, rapidamente, cada estudante a decodificar. O método Iracema Meireles é um exemplo de como uma abordagem fônica estruturada possibilita o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de forma progressiva e sistemática.

### **Considerações finais**

O propósito fundamental deste estudo foi analisar a implementação do Método Iracema Meireles como uma abordagem eficaz para aprimorar o processo de alfabetização no município de Caçador/SC. Além disso, buscou-se demonstrar a aplicação prática do Método Fônico, por meio da utilização da cartilha “A Casinha Feliz”. Essa metodologia apresenta uma narrativa envolvente, de fácil compreensão e materiais simples de produzir, tornando-a uma ferramenta valiosa para os desafios da aprendizagem da leitura e da escrita em salas de aula de alfabetização.

Durante o decorrer da pesquisa, foram realizadas visitas a campo para investigar o uso do Método Fônico e dialogar com os professores sobre essa abordagem. Foi

surpreendente descobrir que, embora algumas alfabetizadoras afirmassem adotar abordagens mais modernas, como o construtivismo, elas não conseguiam descrever de forma precisa essa abordagem, mencionando o desenvolvimento de projetos de leitura, mas não sabiam exatamente qual método de alfabetização estavam empregando.

A capacitação dos professores, a seleção de materiais adequados, a abordagem pedagógica e o acompanhamento realizado pela especialista Rosane desempenharam um papel fundamental no sucesso desse processo. Os resultados obtidos reforçam a importância de métodos de ensino baseados em evidências e adaptados às necessidades específicas dos alunos, contribuindo para um futuro educacional mais promissor.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov>. Acesso em 24 de jul. 23.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**. Trad. de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

FREITAS, Vinicius Adriano. **Manual – Método casinha feliz**, 2001. SCRIBD. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/330554857/21-Manual-metodo-CasinhaFeliz-pdf>. Acesso: 2 de jul. 2023.

MEIRELES, Eloiza. **A casinha feliz**. Palavra de professor, 2007. Disponível em: <http://www.acasinhafeliz.com.br/artigos/art-01.htm>. Acesso em: 11 de jun. 2023

MEIRELES, Iracema. **A casinha feliz**. Revista do Ensino número 90: Editora Globo, Porto Alegre, 1963. Disponível em: <https://acasinhafeliz.site/autores/>. Acesso: 30 de jul. 2023.



# PCE

“

**TRANSFORMANDO A  
ESCOLA EM UM  
AMBIENTE CRIATIVO E  
ECOFORMADOR**

”

**Claimari Artuzzo Costa**  
**Claudia Aparecida Pereira Dos Santos Bohrer**  
**Juliana Tasca Olszewski**  
**Leiziane De Andrade Alves De Freitas**  
**Liliane Santos**  
**Salomé Aparecida Fontana**  
**Vanessa Zotto Costa**  
Centro Municipal de Educação Infantil Santa Clara  
Caçador, Brasil



## **Introdução**

As demandas da Educação Infantil têm exigido cada vez mais que os profissionais e as instituições que atendem bebês e crianças pequenas busquem metodologias, espaços e materiais que estimulem o desenvolvimento integral da infância. Nesse viés, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) recupera questões fundamentais observadas, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998). Entre essas condições, são destaques a interação e a brincadeira como seus eixos estruturantes e a perspectiva do desenvolvimento integral, preservando questões consideradas fundamentais a esse nível de ensino.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil já tem uma expressiva trajetória e passou por vários avanços. Entretanto, algumas concepções ainda necessitam ser rompidas e ações concretas colocadas em prática, voltadas para o potencial dos bebês e das crianças bem pequenas. Entre os autores que se dedicam a essa questão, Barbosa (2009) afirma que:

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento (Barbosa, 2009, p. 08).

Nessa perspectiva, a fim de estimular e proporcionar às crianças o desenvolvimento integral e o protagonismo, o Centro Municipal de Educação Infantil Santa Clara (CMEI) desenvolveu o Projeto Criativo Ecoformador - PCE “Transformando a escola em um ambiente criativo e ecoformador”. O objetivo foi instigar as crianças na construção de novos espaços, brincadeiras e brinquedos com uso de materiais não estruturados, envolvendo toda a comunidade escolar nesse processo.

O PCE foi organizado durante o Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas com cocriação de cenários ecoformadores na Educação Infantil, realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Caçador, em parceria com a Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-UNIARP, através do Programa de Pós-graduação em Educação Básica - PPGEB UNIARP. Neste capítulo, apresentamos um breve histórico da instituição e a sistematização de alguns fragmentos do PCE.

## **Contextualização da instituição**

O Centro Municipal de Educação Infantil Santa Clara está situado no município de Caçador, Santa Catarina. As crianças atendidas têm entre quatro e cinco anos de idade e são na maioria da própria comunidade ou de bairros próximos ao CMEI, havendo, porém, algumas



vindas do interior.

O CMEI atende apenas turmas de pré-escola e seu funcionamento é no período matutino e vespertino, sendo quatro turmas pela manhã e quatro à tarde. Conta com um total de 11 docentes, entre professores regentes e de área, sendo elas arte e educação física, além de um especialista em assuntos educacionais, responsável pela gestão da instituição, bem como pela orientação pedagógica.

Atualmente, o CMEI atende a 162 crianças matriculadas. Está localizado em uma área privilegiada, com amplo espaço verde onde as crianças têm frequente contato com a natureza. Nessa direção, o PCE possibilitou novas perspectivas quanto ao melhor aproveitamento desses espaços.

### **Legitimação teórica**

A metodologia de PCE foi criada por Saturnino de la Torre e Marlene Zwierewicz e está sistematizada na obra 'Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação' (Zwierewicz; Torre, 2009). A metodologia está fundamentada pelo paradigma ecossistêmico, criado por Maria Cândida Moraes (2004) e também na tríade conceitual transdisciplinaridade-complexidade-ecoformação, defendida por diversos autores contemporâneos, dentre os quais Moraes (1996, 2004), Morin (2001, 2009, 2015), Santos (2009), Zwierewicz e Torre (2009).

A prioridade desse paradigma, assim como da tríade conceitual, é estimular uma educação a partir da vida e para a vida e que favoreça transformações dos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, no ambiente da sala de aula, no contexto das instituições e nos seus entornos (Torre; Zwierewicz, 2009).

Acessou-se, ainda, os documentos oficiais que norteiam e respaldam as práticas na educação infantil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996. (Brasil, 1996), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), além do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019), da Diretriz curricular da Educação infantil da Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe (AMARP, 2016) e da Base Municipal Comum Curricular (Caçador, 2017).



## **O Projeto Criativo Ecoformador Transformando a escola em um ambiente criativo e ecoformador**

A seguir, apresentam-se as condições que dinamizaram o desenvolvimento de parte dos conceitos organizadores que integram a metodologia do PCE no Centro Municipal de Educação Infantil Santa Clara e fragmentos de atividades decorrentes. Trata-se de uma síntese elaborada no sentido de situar as principais condições implicadas na organização e no desenvolvimento da proposta.

### **Epítome**

A primeira etapa do epítome aconteceu dias antes do início da formação e da implementação do PCE, pois a especialista já havia apresentado uma proposta para que os docentes em reunião pedagógica, através de uma dinâmica. Foram oferecidas folhas A4, lápis de escrever e lápis de pintar para que os professores representassem alguma memória das suas infâncias. Logo após, foi oportunizado um momento de conversa para que cada um contasse sobre seu desenho e, partindo dos relatos, a equipe refletiu sobre a importância de incluírem no planejamento experiências que proporcionassem maior contato com elementos da natureza. Também foram realizadas atividades nos espaços externos do CMEI, resgatando brinquedos e brincadeiras da infância dos docentes. Esse momento foi marcado por emoção, memórias afetivas e compromisso em oportunizar às crianças aprendizagens significativas.

Após o início da formação, o CMEI recebeu da Secretaria de Educação diversos materiais não estruturados que ficaram em local visível e acessível às crianças. Esses materiais geraram grande curiosidade e muitos questionamentos que, inicialmente, não foram respondidos. O objetivo foi justamente instigar a curiosidade e observar quais seriam as hipóteses levantadas.

A partir da formação, deu-se o início efetivamente na elaboração do PCE. Descrevemos a seguir fragmentos que o constituem, destacando alguns dos seus organizadores conceituais. Além da sistematização, apresentamos três experiências que foram consideradas bastante significativas para os docentes, crianças e seus familiares.

### **Legitimação pragmática**

A legitimação pragmática foi pautada em experiências que promoveram o contato com a natureza e com materiais não estruturados, envolvendo docentes, crianças e familiares na construção de cenários ecoformadores.



## **Perguntas geradoras**

Para estimular o envolvimento das crianças e uma construção colaborativa, foram lançadas, inicialmente, algumas perguntas geradoras: a) Qual sua brincadeira favorita na escola? b) Dos espaços internos, qual ou quais seus brinquedos ou brincadeiras favoritas? c) E nos espaços externos, o que mais gosta de brincar?

## **Metas**

Entre as metas projetadas, optou-se por priorizar a criação de móveis ou instrumentos que favorecessem a exploração de cenários ecoformadores, como: construção de dois bancos de madeira com almofadas; cortinas dos banheiros confeccionadas com plásticos coloridos reutilizados; cabana com materiais reutilizados.

## **Objetivos**

O objetivo geral do PCE foi de instigar as crianças na construção de brincadeiras e brinquedos com uso de materiais não estruturados, envolvendo toda a comunidade escolar nesse processo. Observou-se a vinculação com o currículo da educação infantil, respeitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento destacados pela BNCC (Brasil, 2017), assim como os cinco campos de experiência, sendo que como objetivos específicos tivemos: estimular a criatividade no desenvolvimento das experiências de aprendizagem; oferecer propostas e ambientes diferenciados na sala de aula e fora dela; proporcionar tempo e espaço apropriado para a criança desenvolver a autonomia, através do contato com brinquedos e brincadeiras; desenvolver a socialização e a solidariedade na construção de ambientes ecoformadores.

## **Experiências desenvolvidas**

A metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores proporciona o desenvolvimento de experiências que conectam o currículo com a realidade local e global, mas não se detém apenas em 'conteúdos'. Esses projetos desenvolvem, também, atitudes de respeito, solidariedade, empatia, trabalho colaborativo, preservação ambiental, especialmente na criação de cenários ecoformadores que instigam a curiosidade, criatividade, autonomia e o desenvolvimento integral das crianças.



## **Cabana de Madeira**

**Turmas envolvidas:** Pré I e Pré II

**Campos de experiência:** O eu, o outro e o nós/ Escuta, fala, pensamento, imaginação.

**Objetivos de aprendizagem:**

- Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação;
- Estimular a autonomia para brincar livremente em espaços internos e externos e escolher colegas, brinquedos, cenários, objetos e enredos de brincadeiras;
- Construir e brincar em espaços como cabanas, túneis, barracas, cavernas, passagens estreitas, rampas, buracos, abrigos, tocas, caixas, pneus etc., desafiando os seus movimentos.

**Descrição da atividade:**

A partir da formação, refletiu-se sobre a importância de proporcionar experiências para e com as crianças. Por isso, quando chegaram os materiais não estruturados ao CMEI, providenciados pela SME, através de doações de parceiros, buscou-se criar ambientes e brinquedos não estruturados com a participação das crianças, professores, pais e comunidade em geral e, assim, foram surgindo diversas ideias. A construção da cabana com paletes envolveu a comunidade, as crianças, os docentes e os profissionais de apoio.

Inicialmente, os paletes foram colocados no espaço escolhido e definiu-se como seria o melhor formato para a cabana, optando-se pela forma triangular. Para essa primeira fase, tivemos a ajuda de familiares da coordenadora. Com a estrutura pronta, deu-se continuidade nas paredes da cabana. Foram cortadas as tábuas em momentos que as crianças não estavam presentes, para não as colocar em risco e, posteriormente, elas alcançaram as tábuas e os pregos para que um adulto fosse pregando. Todos estavam muito ansiosos para finalizar a construção. Familiares e docentes contribuíram na colocação da cobertura e assim essa etapa foi concluída.

Embora ainda faltassem alguns detalhes, as crianças já começaram a utilizar o espaço criado com elas e para elas, e ainda estarão participando ativamente da próxima e última etapa que será a pintura. Além da cabana, foram construídos, também, brinquedos com material reciclável para compor os espaços internos desta, criando-se um espaço de leitura na área externa (Figuras 1 a 6).



**Figuras 1 e 2 -** Primeira etapa da cabana concluída.



**Fonte:** Arquivo do Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI (2023).

**Figura 3 -** Cobertura da cabana sendo finalizada.



**Fonte:** Arquivo do Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI (2023).

**Figuras 5 e 6** - Espaço de leitura ao lado da cabana e fogão construído com materiais alternativos.



**Fonte:** Arquivo do Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI (2023).

### **Cronograma e avaliação emergente**

O projeto foi desenvolvido entre junho e novembro de 2023. Foi elaborado durante a formação e aprimorado no decorrer dos dias no CMEI. Com o uso de diferentes estratégias de aprendizagem, a implementação do PCE facilitou a avaliação de dimensões que fazem parte do desenvolvimento integral da criança, ultrapassando a perspectiva de uma avaliação classificatória, que se restringe apenas ao aspecto intelectual.

### **Polinização**

A proposta desta etapa foi a realização de uma Mostra em cada CMEI do município, entre os dias 21 e 23 de novembro, dos principais cenários ecoformadores criados a partir da formação e do desenvolvimento do PCE. Crianças e docentes de cada CMEI visitaram uns aos outros para interagirem. Nosso espaço recebeu as crianças da Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Marcos Olsen e nós os visitamos também. Os visitantes do CMEI Santa Clara, juntamente com os estudantes da instituição, exploraram toda a área verde, fizeram uso de caixas de papelão para escorregar, criar móveis e diferentes brinquedos, de acordo com a imaginação. Também estavam disponíveis para a exploração das crianças tecidos, carretéis grandes e elementos da natureza. Aconteceu, também, no dia 23 de novembro, a integração entre crianças representantes de todos os CMEI, no Parque Central José Rossi Adami.

Orientadas pelas professoras e coordenadoras, elas cantaram a música “A paz”, da banda Roupa Nova. Com balões, escreveram a palavra PAZ em um espaço do parque e, também, plantaram flores brancas no jardim desse espaço. Foram momentos bastante significativos e prazerosos, de interação, aprendizado e muita afetividade. Abaixo, estão alguns registros desses momentos (Figuras 6, 7, 8 e 9).

**Figura 7:** Interação com crianças da EMEB Marcos Olsen no CMEI Santa Clara



Fonte: As autoras (2023)

**Figura 8:** Criança pulando fogueira criada gravetos e pedaço de tijolo



Fonte: As autoras (2023)

**Figura 9** - Crianças participando do plantio de flores brancas no Parque Central José Rossi Adami.



Fonte: As autoras (2023).

### Considerações finais

A formação oferecida aos profissionais da educação infantil e o PCE desenvolvido proporcionaram significativos aprendizados para toda a comunidade escolar, com uma reavaliação e melhoria nas práticas pedagógicas, além de aproximar as famílias do CMEI. Os diferentes cenários ecoformadores possibilitaram que os objetivos fossem alcançados e que novas propostas e práticas pedagógicas fossem implantadas, a fim de garantir os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Infelizmente, não foi possível realizar todas as possibilidades pedagógicas planejadas a partir da formação. Espera-se que no próximo ano tenhamos a continuidade dessa metodologia.

## Referências

- AMARP. Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe. **Diretriz curricular da educação infantil da AMARP**. Videira: Editora Própria, 2016.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acesso em: 06 jan. 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2017.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 10 jan. 2020.
- BARBOSA, C. L.. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acesso em: 09 jan. 2020.
- CAÇADOR. **Base Municipal Comum Curricular**. Caçador: Secretaria Municipal de Educação, 2017.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- MORIN, E. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MORAES, M. C. Além da aprendizagem: um paradigma para a vida. *In*: MORAES, M. C.; TORRE, S. (Org.). **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-25.
- MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas, **Revista Em Aberto**, Brasília, n. 70, abr./jun. 1996.
- SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: Santa Catarina, CEE, UNCME, UNDIME, 2019.
- TORRE, S.; ZWIEREWICZ, M. Projetos Criativos Ecoformadores. *In*: ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-176.



# PCE

“

**CRIANDO A GENTE  
BRINCA E  
RECRIANDO A  
GENTE APRENDE**

”

**Coordenadoras e professoras do CMEI Marinei Aparecida Lopes**  
Centro Municipal de Educação Infantil Marinei Aparecida Lopes  
Caçador, Brasil



## **Introdução**

O PCE: “Criando a gente brinca e recriando a gente aprende” consiste em uma intervenção realizada a partir do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas com cocriação de cenários ecoformadores na Educação Infantil. Foi realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Caçador, em parceria com a Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-UNIARP, através do Programa de Pós-graduação em Educação Básica – PPGEB-UNIARP.

A primeira infância é a fase de grandes descobertas e de maior potencial de aprendizagem do ser humano. Diante dessa premissa e para que as instituições de educação infantil consigam atender essas demandas e estimular esse potencial de maneira integral, é importante que os profissionais que atuam nessa faixa etária estejam em constante formação e busquem desenvolver uma prática pedagógica prazerosa e significativa, na qual os bebês e as crianças bem pequenas possam explorar e ser protagonistas da sua aprendizagem.

É justamente no investimento de um sujeito infantil autônomo, livre e responsável pela sua própria educação que encontramos frestas para pensar a criança da Educação Infantil do nosso tempo (Horn; Fabris, 2018). Nesse sentido, aquela criança que era vista como uma folha em branco, alguém que viria a ser não têm mais espaço na concepção atual, conforme foram avançando os paradigmas da Educação Infantil nos documentos oficiais: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Nesse sentido, o Centro Municipal de Educação Infantil Marinei Aparecida Lopes desenvolveu o PCE “Criando a gente brinca e recriando a gente aprende”. O objetivo foi criar diferentes espaços ecoformadores para estimular o desenvolvimento integral de bebês e crianças em um ambiente alegre e acolhedor. Neste capítulo, apresentamos um breve histórico da instituição e a sistematização de alguns fragmentos do PCE, destacando alguns organizadores conceituais, bem como algumas atividades desenvolvidas ao longo do projeto.

## **Contextualização da instituição**

O Centro Municipal de Educação Infantil Marinei Aparecida Lopes está localizado no bairro Nossa Senhora Salete, município de Caçador, Santa Catarina. A instituição atende atualmente 111 crianças, oriundas do próprio bairro e de bairros próximos, com idade entre zero e três anos, atendidas em período integral. Conta com 32 docentes e duas especialistas em assuntos educacionais, que são responsáveis pela gestão da instituição, bem como pela orientação pedagógica.

O ambiente do CMEI proporciona o contato com a natureza e possibilita a criação de diferentes cenários, tanto internos quanto externos. Assim, a formação e o desenvolvimento



do PCE ampliaram as possibilidades de exploração e criação de materiais e espaços que estimulam o desenvolvimento integral de bebês e crianças. Também proporcionam a aproximação da instituição com as famílias dos educandos.

### **Legitimação teórica**

A proposta descrita e desenvolvida no PCE está fundamentada nos documentos oficiais que regulamentam e respaldam as práticas na educação infantil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996 (Brasil, 1996), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), além do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019), da Diretriz curricular da educação infantil da Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe (AMARP, 2016) e da Base Municipal Comum Curricular (Caçador, 2017).

A metodologia de PCE foi criada por Saturnino de la Torre e Marlene Zwierewicz, e está sistematizada na obra 'Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação (Zwierewicz; Torre, 2009). A metodologia essa fundamentada pelo paradigma ecossistêmico, criado por Maria Cândida Moraes (2004) e também na tríade conceitual transdisciplinaridade-complexidade-ecoformação, defendida por diversos autores contemporâneos, dentre os quais Moraes (1996, 2004), Morin (2001, 2009, 2015), Zwierewicz e Torre (2009).

Nessa perspectiva, toda a equipe do CMEI esteve envolvida em desenvolver experiências e criar espaços ecoformadores que atendessem as demandas diagnosticadas.

### **O Projeto Criativo Ecoformador “Construindo espaços e colecionando lembranças”**

Apresentamos, a seguir, os organizadores conceituais que integram a metodologia do PCE no Centro Municipal de Educação Infantil Marinei Aparecida Lopes. Também detalhamos fragmentos de atividades decorrentes da ação.

### **Epítome**

Para iniciar o PCE, foram apresentados às crianças diferentes experiências e espaços para que pudessem explorar e instigar a curiosidade, atenção, socialização, interação, coordenação ampla e fina, noções de espaço e concentração. Foram dispostos diversos materiais não estruturados, bem como elementos da natureza, enquanto os docentes observaram as reações de cada bebê e criança e, a partir daí, planejaram ações que atendessem as preferências e as necessidades de cada educando.



## **Legitimação prática**

A legitimação pragmática foi pautada em experiências que promoveram o contato com diferentes espaços do CMEI, criação de novos cenários e exploração de materiais não estruturados.

## **Perguntas geradoras**

Para estimular o envolvimento das crianças e uma construção colaborativa, foram lançadas, inicialmente, algumas perguntas geradoras e, por se tratar de bebês e crianças pequenas em processo de desenvolvimento da fala, a maneira de identificação das respostas foram diversas. Ao observar as preferências do bebê e da criança pequena, procurou-se saber: a) O que você mais gosta de brincar? b) Qual seu lugar preferido do CMEI para brincar? c) Qual ou quais dessa (s) brincadeira (s) você gostaria de brincar: na areia, nas pedrinhas ou na terra?

## **Metas**

Entre as metas projetadas, optou-se por priorizar a criação de seis cenários ecoformadores para exploração compartilhada de todas as turmas. Foram, também, criados cenários dentro das salas referência para bebês e crianças.

## **Objetivos**

O objetivo geral do PCE foi criar diferentes espaços ecoformadores para estimular o desenvolvimento integral de bebês e crianças em um ambiente alegre e acolhedor.

Quanto aos objetivos específicos, observou-se a vinculação desses com o currículo da educação infantil, respeitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento destacados pela BNCC (Brasil, 2017), assim como os cinco campos de experiência. Foram eles: desenvolver a coordenação motora ampla e fina; estimular a concentração e atenção; estimular a criatividade e a percepção sensorial.

## **Experiências desenvolvidas**

A metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores proporciona o desenvolvimento de experiências que conectam o currículo não apenas com a realidade local, mas também global. Procura possibilitar aos participantes o desenvolvimento do trabalho em equipe, da empatia, solidariedade, o respeito e o cuidado consigo, com o outro e o seu entorno. Visa assegurar a sustentabilidade e a criação de espaços de aprendizagem ecoformadores, que



instigam a curiosidade, a criatividade, a autonomia, o protagonismo e o desenvolvimento integral das crianças.

### **Explorando elementos da natureza**

**Turma:** Maternal II A

**Campos de experiências:** Traços, sons, cores e formas

#### **Objetivo de aprendizagem:**

Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), cores, texturas, superfícies, planos, formas, volumes e objetos tridimensionais.

### **Descrição da atividade**

A atividade foi denominada de "Cumbuca com os elementos da natureza", proposta em três diferentes etapas:

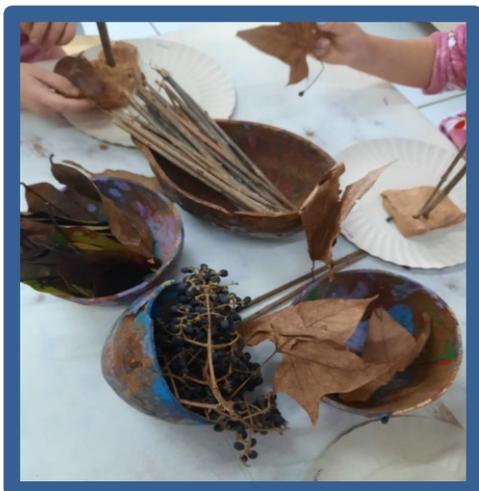
1ª etapa: Foram apresentados alguns elementos coletados que seriam utilizados para a atividade (Figura 1). Em um passeio pelo CMEI, que conta com área verde e horta, as professoras explicaram a origem dos elementos e incentivaram as crianças a coletarem o restante;

2ª etapa: As crianças puderam manipular e desenvolver suas obras, dando forma as cumbucas, por meio da confecção de esculturas (Figuras 2, 3 e 4);

3ª etapa: Na observação das esculturas, as crianças demonstraram ter gostado da atividade e ficaram orgulhosas de suas produções, podendo compartilhar sua obra com os colegas.



**Figura 1** - Elementos coletados.



**Fonte:** Arquivo CMEI (2023).

**Figura 2** - Crianças explorando os elementos coletados.



**Fonte:** Arquivo CMEI (2023).

**Figura 3** - Professora mediando a exploração dos elementos da natureza.



**Fonte:** Arquivo CMEI (2023).

**Figura 4** - Escultura elaborada pela criança com elementos.



**Fonte:** Arquivo CMEI (2023).

### **Cronograma e avaliação emergente**

O projeto foi realizado entre junho e novembro de 2023. Com o uso de diferentes estratégias de aprendizagem, o PCE facilitou a avaliação de dimensões que fazem parte do desenvolvimento integral da criança, ultrapassando a perspectiva de uma avaliação classificatória, que se restringe ao aspecto intelectual.

## Polinização

A proposta desta etapa foi a realização de uma Mostra em cada CMEI, entre os dias 21 e 23 de novembro. Foram expostos os principais cenários ecoformadores criados a partir da formação e do desenvolvimento do PCE. As crianças e docentes de cada CMEI visitaram uns aos outros para interagirem. Na ação, nosso CMEI recebeu as crianças do CMEI Elmar Pereira Rosa e nós os visitamos também. Em nossa instituição, os estudantes exploraram toda a área externa, que conta com parquinho com brinquedos estruturados e não estruturados, com materiais reutilizados como pneus, tampinhas e o painel sensorial. As professoras também realizaram uma contação de história com a encenação de “Os três porquinhos” e, ainda, tiveram a oportunidade de explorar diferentes materiais em papéis de diversos tamanhos, além de massa de modelar.

Já no dia no dia 23 de novembro, ocorreu a integração entre crianças representantes de todos os CMEI, no Parque Central José Rossi Adami. Crianças, professoras e coordenadoras cantaram a música “A paz”, da banda Roupas Nova. Com balões, escreveram a palavra PAZ em um espaço do parque e também plantaram flores brancas no jardim. Foram momentos significativos e prazerosos, de interação, aprendizado e muita afetividade.

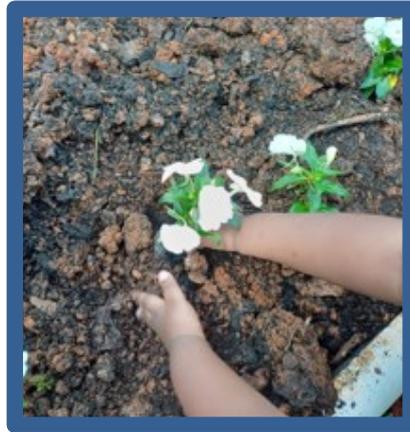
Abaixo, alguns registros desses momentos:

**Figuras 5 e 6** - Crianças explorando a área externa do CMEI.



**Fonte:** As autoras (2023).

**Figura 7** - Criança plantando flores brancas.



**Fonte:** As autoras (2023).

### **Considerações finais**

Inicialmente, a proposta da formação para o desenvolvimento do PCE no CMEI Marinei Aparecida Lopes ocasionou certa resistência e instabilidade na equipe. Os docentes ficaram assustados com a nova metodologia que estavam conhecendo, mas, no decorrer dos dias e conforme as dúvidas foram sendo sanadas pelas formadoras e coordenadoras da Secretaria de Educação, a equipe foi se sentindo mais segura e se desafiando mais, em seus planejamentos e ações coletivas.

Considerando o objetivo do PCE, que foi o de criar diferentes espaços ecoformadores para estimular o desenvolvimento integral de bebês e crianças em um ambiente alegre e acolhedor, o CMEI Marinei Aparecida Lopes conseguiu alcançá-lo e ir além. O desenvolvimento do PCE possibilitou novos olhares, no que se refere à equipe docente, estimulando-os a desenvolverem uma escuta atenta das crianças. As atividades desenvolvidas oportunizaram maior diálogo entre os docentes, equipe pedagógica e famílias. Essas passaram a estar mais próximas da instituição e a participar mais do dia a dia do CMEI, o que contribuiu significativamente para o desenvolvimento integral das crianças.

## Referências

AMARP. Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe. **Diretriz curricular da educação infantil da AMARP**. Videira: Editora Própria, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2017.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acesso em: 06 jan. 2018.

CAÇADOR. **Base Municipal Comum Curricular**. Caçador: Secretaria Municipal de Educação, 2017.

HORN, C. I.; FABRIS, E. T. H.. Documentação pedagógica na educação infantil: Tecnologia de governamento da infância contemporânea. **Educação Temática Digital**, Campinas. v. 20, n.2, p. 539-554, abr./jun., 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647105>. Acesso em: 20 jan. 2020.

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

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas, **Revista em Aberto**, Brasília, n. 70, abr./jun. 1996. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2388>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MORAES, M. C. Além da aprendizagem: um paradigma para a vida. *In*: MORAES, M. C.; TORRE, S. (Org.). **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-25.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: Santa Catarina: CEE, UNCME, UNDIME, 2019.



TORRE, S.; ZWIEREWICZ, M. Projetos Criativos Ecoformadores. In: ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. **Uma escola para o século XXI**: Escolas Criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-176.



# PCE

“

**ESPAÇOS  
ECOFORMADORES QUE  
PROMOVEM PEQUENAS  
AÇÕES NO PRESENTE E  
GRANDES  
TRANSFORMAÇÕES NO  
FUTURO**

”

**Coordenadoras e professoras da EMEB Marcos Olsen**  
Escola Municipal de Educação Básica Marcos Olsen  
Caçador, Brasil



## **Introdução**

O PCE “Espaços ecoformadores que promovem pequenas ações no presente e grandes transformações no futuro” foi organizado e desenvolvido durante o Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas com cocriação de cenários ecoformadores na Educação Infantil. O projeto foi realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Caçador, em parceria com a Universidade Alto Vale do Rio do Peixe- UNIARP, através do Programa de Pós-graduação em Educação Básica - PPGEB-UNIARP.

A escola e seu fazer pedagógico podem possibilitar a sensibilização para um novo olhar diante da vida. Para tanto, é necessário que os profissionais que atuam na primeira infância desenvolvam também essa sensibilidade ao proporcionar experiências significativas para bebês e crianças pequenas. Nesse contexto, fazem-se necessárias as reflexões de Martins Filho (2010, p. 96), para quem “[...] é importante que os adultos deixem as crianças experimentarem/experienciarem diferentes papéis sociais em suas rotinas coletivas do brincar”. Nesse processo, é necessário considerar o tempo e as necessidades singulares de cada bebê, criança bem pequena ou criança. Isso porque “as crianças - sobretudo os bebês - não se movem pela medida do relógio. Seu tempo é o da ocasião, o da oportunidade dos instantes que o próprio crescimento o proporcionar em seu fluir, fluxo e trajetos vitais” (Hoyuelos, 2015, p. 47).

Dessa forma, quando as crianças podem construir esses novos espaços juntamente com os docentes e explorá-los, a aprendizagem torna-se mais atrativa e significativa. Nesse sentido, a Escola Municipal de Educação Básica Marcos Olsen desenvolveu o PCE: “Espaços ecoformadores que promovem pequenas ações no presente e grandes transformações no futuro”, com o objetivo de desenvolver a criatividade da criança com estímulos constantes através de materiais não estruturados em diferentes espaços ecoformadores.

Neste capítulo apresentaremos um breve histórico da instituição e a sistematização de alguns fragmentos do PCE, pontuando os organizadores conceituais, bem como algumas atividades desenvolvidas ao longo do projeto.

## **Contextualização da instituição**

A Escola Municipal de Educação Básica Marcos Olsen está situada no município de Caçador, Santa Catarina. A instituição atende atualmente 243 crianças, sendo que aquelas de zero a três anos são atendidas em período integral, enquanto as de faixa etária entre quatro e cinco anos, em período regular. Conta com 57 docentes e duas especialistas em assuntos educacionais, que são responsáveis pela gestão da instituição, bem como pela orientação pedagógica.

Tendo em vista a localização da EMEB, a instituição atende crianças de diversos



bairros. O imóvel é alugado e não conta com muitos espaços externos de área verde que possam ser explorados, além de calçadas e pequenos espaços de jardim. Considerando esse contexto, o desenvolvimento do PCE procurou pensar em cenários ecoformadores que fossem possíveis de serem criados, levando em consideração a realidade da escola.

### **Legitimação teórica**

A disponibilização de materiais diversos (madeira, paletes, tecidos e bombonas) e os encontros formativos mensais oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação foram os primeiros impulsos para auxiliar na compreensão da proposta do PCE. Com o surgimento dos questionamentos e a devida orientação acerca do tema, as ideias surgiram e a utilização desses e outros materiais não estruturados começou a ganhar forma.

Nos encontros mensais com os docentes, foram disponibilizados e estudados os documentos oficiais que regulamentam e respaldam as práticas na educação infantil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996. (Brasil, 1996), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), além do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019), da Diretriz Curricular da Educação Infantil da Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe (AMARP, 2016) e da Base Municipal Comum Curricular (Caçador, 2017).

A metodologia de PCE foi criada por Saturnino de la Torre e Marlene Zwierewicz, e está sistematizada na obra 'Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação' (Zwierewicz; Torre, 2009). Está fundamentada pelo paradigma ecossistêmico, criado por Maria Cândida Moraes (2004) e na tríade conceitual transdisciplinaridade-complexidade-ecoformação, defendida por diversos autores contemporâneos, dentre os quais Moraes (1996, 2004), Morin (2001, 2009, 2015), Zwierewicz e Torre (2009). Nesse sentido, as ações pensadas e desenvolvidas durante o PCE tiveram sua fundamentação teórica pautada nesses conceitos e paradigmas.

### **O Projeto Criativo Ecoformador - “Espaços ecoformadores que promovem pequenas ações no presente e grandes transformações no futuro”**

A seguir, apresentamos os organizadores conceituais que integram a metodologia do PCE na Escola Municipal de Educação Básica Marcos Olsen e fragmentos de atividades decorrentes. Pretende-se situar as principais condições implicadas na organização e no desenvolvimento da proposta.



## Epítome

O início do projeto deu-se com a chegada dos materiais não estruturados na escola, disponibilizados pela SME. Professores e alunos questionaram para que seria, qual era a proposta e como se daria a utilização do material. Em um segundo momento, os professores foram chamados para definir estratégias para melhor utilização dos materiais nos espaços que a unidade escolar possui, delineando a construção dos cenários ecoformadores.

Entre as formas de condução, destacamos a importância de uma conversa informal com os educandos na faixa etária de três a cinco anos para questionamentos sobre o que eles gostariam que construíssemos na escola, evidenciando o seu protagonismo e a participação de pais e comunidade escolar na construção.

## Legitimação prática

As experiências promoveram o contato com diferentes materiais não estruturados, bem como com novos espaços criados envolvendo docentes, crianças e familiares na construção de cenários ecoformadores.

## Perguntas geradoras

Para estimular o envolvimento das crianças a partir de uma construção colaborativa, foram lançadas, inicialmente, algumas perguntas geradoras. Tratando-se de bebês e crianças pequenas, em processo de desenvolvimento da fala, são necessárias diferentes maneiras de identificação das respostas, por meio da observação de suas preferências: **a)** Do que mais você gosta de brincar na escola? **b)** Qual é o espaço que mais chama a sua atenção? **c)** O que você gostaria que tivesse aqui na escola?

## Metas

Entre as metas projetadas, optou-se por priorizar a criação de um espaço integrado, para que todas as turmas pudessem explorar. Também foram disponibilizados brinquedos e cenários nas salas referência, favorecendo a exploração de espaços ecoformadores, como: a) construção de um espaço gourmet, com mobiliário de material reciclado e utensílios doados pelas famílias; b) elaboração de painel sensorial com material reciclado, a fim de possibilitar experiências diversas; c) confecção de brinquedos com material reciclável, brincadeiras de cabanas com retalho de tecidos, entre outros.



## Objetivos

O objetivo geral do PCE foi desenvolver a criatividade das crianças, por meio de estímulos e exploração de materiais não estruturados. Quanto aos objetivos específicos, observou-se a vinculação do PCE com as diretrizes curriculares da Educação Infantil, respeitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento destacados pela BNCC (Brasil, 2017), assim como os cinco campos de experiência: participar de experiências estimuladoras que possibilitem o autocuidado e a imaginação no decorrer do desenvolvimento do PCE; estimular a curiosidade, as diferentes linguagens, o desenvolvimento motor e cognitivo do educando; e avaliar estratégias e resultados da implementação das fases propostas, detectando possíveis mudanças e novos delineadores.

## Experiências desenvolvidas

A metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores proporciona o desenvolvimento de experiências que conectam o currículo com a realidade local e global. Além disso, visa possibilitar aos participantes o desenvolvimento da empatia, solidariedade, respeito e o cuidado consigo, com o outro e o seu entorno, trabalho colaborativo, preservação ambiental e a criação de cenários ecoformadores que instigam a curiosidade, criatividade, autonomia e o desenvolvimento integral das crianças.

### Espaço gourmet

**Turma envolvida:** Todas as turmas da escola.

**Campo de experiência:** O eu, o outro e o nós.

**Objetivo de aprendizagem:** Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.

### Descrição da proposta:

Com a participação dos pais, da comunidade, dos professores e alunos, construímos uma cozinha com material reciclável, adaptando o tamanho dos utensílios para as crianças. O objetivo principal foi estimular a criatividade e o desenvolvimento de brincadeiras livres, utilizando-se de materiais significativos para elas.

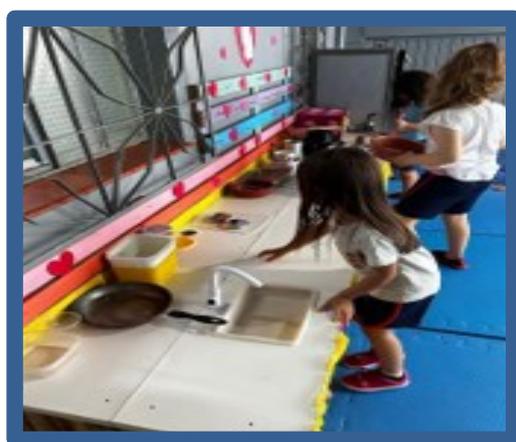
A estrutura física do espaço foi feita de paletes e fragmentos de MDF, tomando-se o cuidado, durante toda a construção, para que tamanho e altura fossem proporcionais às crianças pequenas. Algumas famílias colaboraram na construção e fixação dessas estruturas. As mesas e bancos foram confeccionados a partir do reaproveitamento de rolos de cabos elétricos e garrafas pet. Já os utensílios foram arrecadados através de uma campanha



intitulada: “Doe para nossa cozinha o que você não usa mais na sua”.

As crianças participaram ativamente da pintura, organização e limpeza do espaço e da organização dos utensílios e, por fim, houve o momento de brincadeira e diversão. Cozinhar ludicamente é uma atividade que possibilita aperfeiçoar diversas habilidades ao mesmo tempo e vivenciar diferentes conhecimentos, entre eles a linguagem, o desenvolvimento motor, a criatividade, o raciocínio lógico e as habilidades sociais.

**Figuras 1 e 2** - Crianças brincando na cozinha gourmet.



**Fonte:** EMEB Marcos Olsen (2023).

### **Cronograma e avaliação emergente**

O projeto foi desenvolvido entre junho e novembro de 2023. Foi elaborado durante a formação e foi aprimorado no decorrer da sua implementação. Com o uso de diferentes estratégias de aprendizagem, a implementação do PCE facilitou a avaliação de dimensões que fazem parte do desenvolvimento integral da criança, ultrapassando a perspectiva de uma avaliação classificatória, que se restringe apenas ao aspecto intelectual.

### **Polinização**

A proposta desta etapa foi a realização de uma Mostra em cada CMEI, realizada entre os dias 21 e 23 de novembro. No evento, foram apresentados os principais cenários ecoformadores, criados a partir da formação e do desenvolvimento do PCE e, conforme a possibilidade, as crianças e docentes de cada CMEI visitaram uns aos outros para interagirem. Nosso CMEI estabeleceu o intercâmbio de visitas com o CMEI Santa Clara. Durante a ida ao EMEB Marcos Olsen, as crianças exploraram os espaços criados na cozinha gourmet e puderam explorar diversos materiais riscantes.

Além disso, aconteceu, no dia 23 de novembro, a integração entre crianças



representantes de todos os CMEI, no Parque Central José Rossi Adami. Juntamente com as professoras e coordenadoras, elas cantaram a música “A paz”, da banda Roupas Nova,. Com balões, escreveram a palavra PAZ em um espaço do parque e também plantaram flores brancas no jardim desse espaço. Foram momentos bastante significativos e prazerosos, de interação, aprendizado e muita afetividade. Abaixo, alguns registros desses momentos:

**Figuras 3 e 4** - Interação entre CMEIS na EMEB Marcos.



**Fonte:** EMEB Marcos Olsen (2023).

**Figura 5** - Crianças pós-plantio das flores no Parque Central José Rossi Adami.



**Fonte:** Arquivo das autoras (2023).

### **Considerações finais**

A elaboração e desenvolvimento do PCE, bem como a formação oferecida aos docentes, proporcionaram grande aprendizado para toda a comunidade escolar. Além de terem sido criados diferentes cenários ecoformadores, houve a potencialização de algumas práticas que já eram realizadas pelos professores, oportunizando uma reavaliação e melhorias na ação docente, além de aproximar as famílias do dia a dia da EMEB.

Pensar em uma educação inovadora que rompe paradigmas e barreiras, criando possibilidades e instigando as crianças bem pequenas a reutilizar e recriar materiais não estruturados é transformar o dia a dia escolar em cenários transformadores e desmistificar a utilização desses materiais. Morin (2015, p. 5) destaca que “As 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”.

Ao desenvolver o projeto, os docentes da instituição relataram a importância de enfatizar e estimular a reciclagem e a reutilização, não somente com as crianças, mas estendendo as ações às famílias. Assim, os pais confirmaram que, em casa, os pequenos reproduzem o que acontece na escola e, automaticamente, incentivam o não desperdício, a reutilização, a separação dos resíduos, o cultivo de uma horta e, principalmente, a ingestão de alimentos saudáveis. Dessa forma, o projeto serve de apoio e sustentação para mudanças e transformações futuras, em busca de uma melhor qualidade de vida para todos.

## Referências

AMARP. Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe. **Diretriz curricular da educação infantil da AMARP**. Videira: Editora Própria, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acesso em: 06 jan. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2017.

CAÇADOR. **Base Municipal Comum Curricular**. Caçador Secretaria Municipal de Educação, 2017.

HOYUELOS, A.. Os tempos da infância. *In*: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. de. **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 39-56

MARTINS FILHO, A. J.. Olhares investigativos sobre as crianças: o brincar e a produção das culturas infantis. **Revista Momento**, Rio Grande, 2010. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/1463>. Acesso em: 30 jan. 2020.

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

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.



MORAES, M. C. Além da aprendizagem: um paradigma para a vida. *In*: MORAES, M. C.; TORRE, S. (Org.). **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-25.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas, **Revista Em Aberto**, Brasília, n. 70, abr./jun. 1996. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2388>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: CEE, UNCME, UNDIME, 2019.

TORRE, S.; ZWIEREWICZ, M. Projetos Criativos Ecoformadores. *In*: ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. **Uma escola para o século XXI**: Escolas Criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-176.

ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. **Uma escola para o século XXI**: Escolas Criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009.



# PCE

“

**CONSTRUINDO  
ESPAÇOS E  
COLECIONANDO  
LEMBRANÇAS**

”

**Coordenadoras e professoras do CMEI Elmar Pereira Rosa**  
Centro Municipal de Educação Infantil Elmar Pereira Rosa  
Caçador, Brasil



## **Introdução**

O PCE: “Construindo espaços e colecionando lembranças” consiste em uma intervenção realizada a partir do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas com cocriação de cenários ecoformadores na Educação Infantil. O projeto foi realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Caçador, em parceria com a Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-UNIARP, através do Programa de Pós-graduação em Educação Básica - PPGEB UNIARP.

Considerando o fato de que a primeira infância é a fase de maior potencial de aprendizagem do ser humano, as instituições de educação infantil têm o papel fundamental de promover o maior número de experiências significativas para que esse potencial seja integralmente estimulado. Assim, destaca-se a percepção de Guizzo, Balduzzi e Lazzari (2019, p. 274) de que “o protagonismo infantil se vincula à participação efetiva das crianças no seu desenvolvimento, bem como na (re)solução de situações e de problemas que emergem no cotidiano em que estão inseridas”.

Nesse sentido, o Centro Municipal de Educação Infantil Elmar Pereira Rosa desenvolveu o PCE “Construindo espaços e colecionando lembranças”. O objetivo foi estimular os bebês e as crianças bem pequenas para o desenvolvimento integral, a partir da construção de cenários ecoformadores.

Neste capítulo, apresentaremos um breve histórico da instituição e a sistematização de alguns fragmentos do PCE, destacando alguns organizadores conceituais, bem como algumas atividades desenvolvidas ao longo do projeto.

## **Contextualização da instituição**

O Centro Municipal de Educação Infantil Elmar Pereira Rosa está localizado no bairro Alto Bonito, município de Caçador, Santa Catarina. A instituição atende atualmente 198 crianças, oriundas do próprio bairro e de bairros próximos. Aquelas com idade entre zero e três anos são atendidas em período integral e as de quatro e cinco anos em um único período, sendo as turmas distribuídas nos períodos matutino e vespertino. Conta com 42 docentes e duas especialistas em assuntos educacionais, que são responsáveis pela gestão da instituição, bem como pela orientação pedagógica.

A localização do CMEI proporciona o contato com a natureza e possibilitou a criação de diferentes cenários, tanto internos quanto externos, ampliando as possibilidades de exploração e criação de materiais e espaços que estimulem o desenvolvimento integral de bebês e crianças.



## **Legitimação teórica**

A proposta descrita e desenvolvida no PCE está fundamentada nos documentos oficiais que regulamentam e respaldam as práticas na educação infantil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996 (Brasil, 1996), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), além do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019), da Diretriz curricular da educação infantil da Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe (AMARP, 2016) e da Base Municipal Comum Curricular (Caçador, 2017).

A metodologia do PCE foi criada por Saturnino de la Torre e Marlene Zwierewicz, e está sistematizada na obra 'Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação (Zwierewicz; Torre, 2009). A metodologia está fundamentada pelo Paradigma ecossistêmico, criado por Maria Cândida Moraes (2004) e também na tríade conceitual transdisciplinaridade-complexidade-ecoformação, defendida por diversos autores contemporâneos, dentre os quais Moraes (1996, 2004), Morin (2001, 2009, 2015), Zwierewicz e Torre (2009).

Nessa perspectiva, toda a equipe do CMEI buscou desenvolver experiências e criar espaços ecoformadores que atendessem as demandas diagnosticadas até o momento da proposta.

## **O Projeto Criativo Ecoformador “Construindo espaços e colecionando lembranças”**

A seguir, são apresentados os organizadores conceituais que integram a metodologia do PCE no Centro Municipal de Educação Infantil Elmar Pereira Rosa e fragmentos de atividades decorrentes.

## **Epítome**

O momento de impacto se deu por meio de uma proposta de pintura de paletes com as crianças, para que, posteriormente, fosse construída uma horta suspensa (Figuras 1 e 2). As crianças mostraram-se eufóricas e todas queriam participar da atividade. Além disso, tivemos a participação dos pais, com o envio de mudas e garrafas pet.



**Figura 1** - Pintura dos paletes realizado pelas crianças.



**Fonte:** Arquivo do Arquivo do Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI (2023).

**Figura 2** - Horta suspensa.



**Fonte:** Arquivo do Arquivo do Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI (2023).

### **Legitimação pragmática**

A legitimação pragmática foi pautada em experiências que promoveram o contato com diferentes espaços do CMEI, criação de novos cenários e exploração de materiais não estruturados.

### **Perguntas geradoras**

Para estimular o envolvimento das crianças e uma construção colaborativa, foram lançadas, inicialmente, algumas perguntas geradoras. Tratando-se de bebês e crianças pequenas em processo de desenvolvimento da fala, destaca-se que a maneira de identificação das respostas foi diversa, como observar as preferências do bebê e da criança pequena, diante de questões como:

- a) Quais espaços vocês preferem brincar?
- b) Qual brincadeira é sua preferida?
- c) Com quais materiais você mais gosta de brincar?

### **Metas**

Entre as metas projetadas, optou-se por priorizar a criação de cenários ecoformadores, como: caminho sensorial, espaço de contação de histórias, horta e jardim de fantasia, além de criar novos contextos de acolhidas e despedidas no CMEI e cenários nas salas referência.

## **Objetivos**

O objetivo geral do PCE foi estimular os bebês e as crianças bem pequenas para o desenvolvimento integral, a partir da construção de cenários ecoformadores.

Quanto aos objetivos específicos, observou-se a vinculação com o currículo da educação infantil, respeitando os direitos e objetivos de aprendizagem e do desenvolvimento destacados pela BNCC (Brasil, 2017), assim como os cinco campos de experiência. Portanto, os objetivos foram: desenvolver espaços criativos; oportunizar ambientes lúdicos para um pleno desenvolvimento; e proporcionar às criança experiências nas quais elas fossem as protagonistas.

## **Experiências desenvolvidas**

A metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores proporciona o desenvolvimento de experiências que conectam o currículo não apenas com a realidade local, mas também global. Ao possibilitar aos participantes o desenvolvimento do trabalho em equipe, gera empatia, solidariedade, respeito e cuidado consigo, com o outro e o seu entorno. Essas ações também estimulam a sustentabilidade, especialmente com a criação de espaços de aprendizagem ecoformadores que instigam a curiosidade, criatividade, autonomia, protagonismo e o desenvolvimento integral das crianças.

## **Alimentação saudável**

**Turmas envolvidas:** Pré-escola

**Campo de experiência:** Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações.

### **Objetivos de aprendizagem**

- Participar de práticas de preparação da terra, semear, plantar, cultivar e colher flores, legumes, hortaliças, plantas, ervas aromáticas etc.

## **Descrição da atividade**

Realizamos uma pesquisa com os pais acerca dos hábitos alimentares da família. Em outra atividade, as crianças relataram para os colegas, em uma roda de conversa, os alimentos que costumavam ingerir em casa, principalmente as frutas, verduras e legumes. Em um segundo momento, foram desafiados a auxiliar na preparação de mudas e no espaço para a horta suspensa. Os pais participaram na contribuição de mudas e terra fértil. Os alunos, juntamente com a professora, pintaram os paletes, auxiliaram na plantação e na rega das mudas (Figuras 1 a 4).



Essa atividade foi compartilhada na Feira Municipal do Conhecimento, na qual os alunos apresentaram os produtos colhidos e ofereceram uma degustação.

**Figura 1** - pintura dos paletes para horta suspensa.



**Figura 2** - Crianças regando as plantas após o plantio.



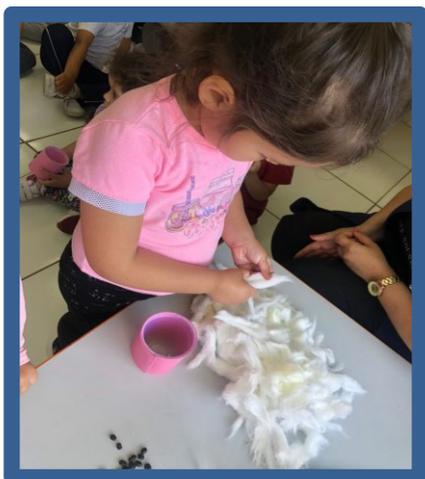
**Figura 3** - Horta horizontal.



**Figura 4** - Alface da horta presente na alimentação das crianças.



**Figuras 5 e 6** - Preparação do vaso para o plantio do feijão.



**Fonte:** Arquivos do CMEI (2023).

### **Cronograma e avaliação emergente**

O projeto foi desenvolvido entre junho e novembro de 2023, tendo sido elaborado durante a formação e aprimorado no decorrer dos dias no CMEI. Com o uso de diferentes estratégias de aprendizagem, facilitou a avaliação de dimensões que fazem parte do desenvolvimento integral da criança, ultrapassando a perspectiva de uma avaliação classificatória, que se restringe apenas ao aspecto intelectual.

### **Polinização**

A proposta desta etapa foi a realização de uma Mostra em cada CMEI, entre os dias 21 e 23 de novembro, dos principais cenários ecoformadores criados a partir da formação e do desenvolvimento do PCE. Conforme a possibilidade, crianças e docentes de cada CMEI visitaram uns aos outros para interagirem e explorarem os espaços criados. Nosso CMEI visitou o CMEI Marinei Aparecida Lopes e recebemos a visita deles, também. Quando o grupo esteve em nossa instituição, as crianças exploraram os espaços externos, interagiram com crianças de diferentes idades e assistiram uma contação de história realizada pelas professoras, com o uso de fantoches. Ainda, foi realizada a integração entre todos os CMEI, no dia 23 de novembro, no Parque Central José Rossi Adami com crianças representantes de cada instituição. Juntamente com as professoras e coordenadoras, elas cantaram a música “A paz”, da banda Roupas Nova, com balões, escreveram a palavra PAZ em um espaço do parque e plantaram flores brancas no jardim deste espaço. Foram momentos bastante significativos e prazerosos, de interação, aprendizado e muita afetividade. Abaixo, alguns registros desses momentos.

**Figura 7** - Contação de história feita pelas professoras.



**Fonte:** Arquivo do Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI (2023).

**Figura 8** - Crianças brincando e interagindo na caixa de areia e explorando materiais diversos.



**Fonte:** Arquivo do Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI I (2023).

**Figura 9** - Mãozinhas sujas de terra após terem plantado as flores.



**Fonte:** Arquivo do Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI (2023).

## Considerações finais

Considerando o objetivo do PCE que foi o de estimular os bebês e as crianças bem pequenas para o desenvolvimento integral, a partir da construção de cenários ecoformadores, pode-se afirmar que o CMEI Elmar Pereira Rosa conseguiu vencê-lo e ir muito além. O projeto promoveu maior diálogo entre os docentes e equipe pedagógica, além de possibilitar uma escuta atenta das crianças e o desenvolvimento da autonomia e protagonismo dessa fase de grande potencial na vida do ser humano.

Além disso, as famílias passaram a participar mais ativamente do dia a dia das crianças no CMEI, enviando doações e dispondo do seu tempo para auxiliar na construção de cenários. Dessa forma, oportunizou-se o desenvolvimento integral das crianças, aproximando as famílias da realidade escolar, conhecendo suas fragilidades e potencialidades, valorizando cada vez mais o papel do professor da Educação Infantil.

## Referências

AMARP. Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe. **Diretriz curricular da educação infantil da AMARP**. Videira: Editora Própria, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acesso em: 06 jan. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2017.

CAÇADOR. **Base Municipal Comum Curricular**. Caçador: Secretaria Municipal de Educação, 2017.

GUIZZO, B. S.; BALDUZZI, L.; LAZZARI, A.: Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 271-289, mar./abr. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v35n74/0104-4060-er-35-74-271.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2020.

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

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas, *Revista Em Aberto*, Brasília, n. 70, abr./jun. 1996. Disponível em:



<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2388>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MORAES, M.C. Além da aprendizagem: um paradigma para a vida. In: MORAES, M. C.; TORRE, S. (Org.). **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-25.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: CEE, UNCME, UNDIME, 2019.

TORRE, S.; ZWIEREWICZ, M. Projetos Criativos Ecoformadores. In: ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. **Uma escola para o século XXI**: Escolas Criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-176.

ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. **Uma escola para o século XXI**: Escolas Criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-176.



PARTE 02

# PRODUÇÕES DA

# COLÔMBIA

DIBUJA COMO PUEDES MEJORAR TU MUNDO



DIBUJA COMO PUEDES MEJORAR TU MUNDO



DIBUJA COMO PUEDES MEJORAR TU MUNDO



UN PANORAMA TEÓRICO:

“

**DIDÁCTICA LIBERADORA,  
PENSAMIENTO  
MATEMÁTICO Y  
CONTEXTOS  
EMERGENTES**

”

**Corina Gutierrez-Villamil**

**Myriam Ortiz-Padilla**

Universidad Simón Bolívar - UNISIMON

Barranquilla, Colombia



## Introducción

El aula es un espacio de representación simbólica que representa una dinámica en el sujeto en la cual los elementos didácticos poseen una interrelación transdisciplinar; es decir, el conocimiento disciplinar no se encuentra aislado o compuesto por fragmentos independientes, pues dentro de estos hay una interacción de los actores educativos, los cuales son dinámicos y se encuentran bajo la influencia de un contexto sociocultural particular. La educación es más un proceso social que individual, pues el trabajo educativo se ve enmarcado en el contexto de una institución en la que el docente cumple un papel fundamental, no sólo dentro de ella sino también fuera (González, 2009).

Por otra parte, la problemática existente a nivel nacional e internacional que se evidencia no solo en las pruebas estandarizadas, sino también en los procesos evaluativos internos de las instituciones educativa dan muestra de la necesidad de un cambio de paradigma en la didáctica empleada en las aulas. Todas estas situaciones han generado afecciones al desarrollo del pensamiento matemático, que, si bien de acuerdo con los documentos normativos se debería profundizar en la escuela, claramente las evidencias difieren de esta afirmación.

En la actualidad y después de la pandemia del Covid-19 y con el aumento de la inteligencia artificial, los estudiantes en las aulas son otros y tal como lo menciona Morin (2020) en su texto *cambiamos de vía*, hace un llamado a ser resilientes ante la barbarie y la crisis que sufre el mundo y a las transformaciones en la educación y la enseñanza. Freire (1970, 1972) desde de sus planteamientos de una educación liberadora viene profundizando en el maestro como un ser que aprende al enseñar y una educación horizontal que convoque al ser humano como ser pensante.

Pese a que la matemática se reconoce socialmente como una disciplina indispensable en los contenidos escolares, su abordaje y recepción son desalentadores puesto que esta se percibe como una materia de extrema complejidad, carente de motivación y descontextualizada de la realidad por lo que es común que los alumnos sientan diversas frustraciones relacionadas con esta (Martínez, 2013). A continuación, se presenta en síntesis planteamientos de autores fundamentales en el desarrollo del pensamiento matemático, didáctica liberadora y contextos emergentes.

## Metodología

El método desarrollado para la construcción de la problematización consistió en un *arqueo bibliográfico* que de acuerdo con ETECÉ (2022) consiste en realizar una búsqueda que permita documentarse teóricamente para luego seleccionar los autores relevantes en las



categorías estudiadas extrayendo los conceptos y fundamentos de interés y luego realizar un proceso de redacción exponiendo su postura frente a ello.

### **Educación: una apuesta por la transformación mediante la didáctica**

Si bien conceptos como el aprendizaje, la enseñanza, el currículo y la didáctica pueden llegar a parecer relativamente nuevos, en realidad no lo son, pues por ejemplo ya en Roma, debido a la falta de organización que existía respecto a la educación por parte del Estado, el cual dejaba ésta en manos de cada familia para ser abordada en el ámbito privado, personajes como Cicerón presentaban una queja respecto a la necesidad de delimitar las distintas etapas de la educación y las funciones que debían asumir los maestros (Carvajal, 2009). Desde una visión transformadora, la didáctica no sugiere la invención de nuevas disciplinas, ya que hace alusión a una nueva metodología de abordaje y de entendimiento en el que se contemplan las múltiples situaciones y sus fases (González, 2008).

De acuerdo con lo anterior y realizando una lectura del Pensamiento de Paulo Freire; Considerado uno de los pedagogos más importantes del siglo XX y un gran influyente de la pedagogía crítica, Freire (1996) postula que la acción de formar a un sujeto va más allá de un simple adiestramiento en el saber hacer, pues su crítica está dirigida principalmente a la ideología neoliberal –ideología dominante– la cual actúa en pro de la creación de capital humano poco reflexivo y consiente. El autor resalta la ética como un componente esencial en las prácticas pedagógicas, por lo que sugiere que ser un maestro ético implica no mentir ante cualquier cuestión a los alumnos, ni tampoco adoptar posturas ideológicas de manera absoluta e impositiva, pues se debe reconocer la diferencia de pensamiento, promoviendo así que cada individuo se asuma como un sujeto ético con la capacidad crítica de decidir, de actuar en libertad y con responsabilidad. En este sentido, el autor se contrapone al hecho de ver la realidad como algo que no se puede cambiar, a aceptarla como algo natural a lo que hay que adaptarse, pues es necesario tener en cuenta la diversidad cultural y contextual, entendiendo que el proceso de formación no es unilateral, es decir, que el maestro no solo se reduce a formar al educando, sino que aquel también entra a formarse mientras forma, por ello, ambos actores educativos se complementan entre sí: “(...) quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 1996, p.12).

Es preciso mencionar a Gómez y Mora (2019) que afirman que para Freire la educación contiene dos vías, una en la que se somete al estudiante la cual ha sido en la actualidad la más usada, y la otra que lo libera, para esto debe cumplir ciertas condiciones. Este autor denuncia la existencia de una educación repetición y tradicional denominada bancaria. La segunda vía nos puede liberar de las cadenas opresoras mentales, económicas, políticas, éticas y estéticas. Por su parte, Cruz (2020) afirma que, respecto a la concepción bancaria de



la educación, tanto el docente como el estudiante establecen una relación unilateral en el salón de clases, puesto que se tiene una imagen del docente como el sujeto que habla piensa y sabe, mientras que los estudiantes solo escuchan porque saben poco o no saben nada, lo cual convierte al alumno en un recipiente el cual se debe llenar con los contenidos disponibles y mientras más contenido mejor. Freire (1968) afirma que solo nos liberamos de la opresión educativa mediante el diálogo, el intercambio y la toma de conciencia en cuanto a la transformación, cree que la educación es algo fundamental para el desarrollo humano entendido como una transformación colectiva.

De acuerdo con este planteamiento, Delgado (2017) afirma que el diálogo entre el maestro y el educando debe ser en cualquiera de las disciplinas impartidas, un dialogo comprometido con las vivencias reales a nivel comunitario pero que a su vez haga frente a la globalización, es decir, debe ser tanto local como global reconociendo la diversidad y las representaciones que apuntan por la emancipación.

**La percepción humana sobre las Matemáticas:** Las matemáticas tienden a ser odiadas o aborrecidas por quienes no logran entenderla generando así angustia y repudio colectivo. Por tal motivo al momento de enseñar matemáticas es indispensable tener presente los componentes afectivos ya que las matemáticas no se encuentran exentas de conectarse con sentimientos, emociones y actitudes específicas. Las matemáticas, una disciplina histórica y evolutiva: Desde una perspectiva histórica Godino et al. (2004) puede evidenciarse de manera clara que las matemáticas hacen referencia a un conjunto de conocimientos que se encuentran en constante evolución y los cuales cumplen un papel de alta relevancia en la contribución para la resolución de problemas prácticos tanto a nivel científico como social.

De aprendizajes significativos, autónomos e integradores (Gutiérrez, 2021; Orton 1998). Para Gastón (1978), las experiencias y resultados derivados de la enseñanza matemática, funcionan como la base de consolidación de la práctica pedagógica para realizar diversas aportaciones a la práctica educativa diaria, en correspondencia, se hace necesario reflexionar sobre los procesos cognitivos que implican el aprendizaje de las matemáticas como procesos abstractos de orden superior para agregar un mayor análisis a los procesos que ocurren en el aula (Mendoza, 2007; Tirado, 2010). Ahora bien, de acuerdo con, *Carvajal* et al., (2016) el pensamiento matemático alude a la capacidad el estudiante para interrelacionar conocimientos y estrategias matemáticas de una manera sistémica, es decir, integral y articulada y aplicando cada una de las propiedades matemáticas asimiladas en su estructura cognitiva a la solución de problemas en la cotidianidad.

En correspondencia, el déficit en los procesos de aprendizaje de los colombianos alude a los factores emocionales y la necesidad de alternativas pedagógicas que permitan el desarrollo de un proceso de aprendizaje significativo, es decir, a la necesidad de transformas



las prácticas pedagógicas de la enseñanza tradicional de las matemáticas en Colombia. Por ende, para desarrollar el pensamiento matemático es necesario transformar la didáctica de la enseñanza matemática de manera integradora desde un eje transversal, como también, mediante el uso de diversas alternativas pedagógicas (Murcia y Henao, 2015; Ayllón, et al., 2016). Por su parte Guy Brosseau (1998), determinó que en las situaciones educativas intervienen tres elementos principales: estudiante, maestro y un medio didáctico.

Así mismo, De acuerdo con el modelo matemático del Dr. Zoltan Paul Dienes (1960), este tipo de aprendizaje puede darse de manera más completa y desarrollada si se incluyen elementos lúdicos como el juego, el baile y el sonido para que los educandos sientan más atracción por esta área de saber, utilizando materiales concretos para lograr un desarrollo óptimo de los conceptos matemáticos teniendo en cuenta tanto la manera en la que aprenden los alumnos, como la complejidad de sus emociones y sentimientos.

### **Consideraciones finales**

Debido a los cambios motivados por diversos acontecimientos se ha llegado a plantear que la educación se encuentra en una crisis que requiere repensar y analizar nuevos paradigmas de pensamiento con el fin de percibir y comprender de nuevas formas al ser humano y a la sociedad, para lograr ampliar la mirada que se tiene sobre el mundo, y sobre los procesos que intervienen en el accionar educativo. La reelaboración paradigmática solo es posible cuando participan en ella todos los actores educativos pues sólo así se puede resignificar el sentido de la educación en la actualidad (Rodríguez, et al., 2018).

Es así, que el mundo debe contemplarse como un escenario dinámico y cambiante en el que la transformación educativa debe partir de la reflexión sobre los retos de un paradigma nuevo y emergente. Para llegar a una lectura del mundo mucho más completa es necesario generar una perspectiva de mayor amplitud (Martínez, 1998). Desde este punto de vista, los modelos y sistemas educativos están expuestos al cambio y a la transformación reconociendo primordialmente las necesidades del contexto socioeducativo y quien está al frente de dicha transformación es el docente quien debe mantener un papel activo dentro de la enseñanza, así como también debe hacerlo el educando.

Una didáctica de este talante debe entonces apostar por ver el proceso de enseñanza y aprendizaje más allá de una visión únicamente cognitiva, pues es necesario que el valor del sentido práctico aumente y logre el desarrollo de habilidades y destrezas para convertirse en nuevas potencialidades que incorporen el ser y los valores mismos. (González, 2009).

Al hablar de los principales componentes de un acto didáctico se debe contemplar en primer lugar a los actores, los cuales son sujetos cognitivos que poseen una visión compleja, en tanto dialogan, se comunican y construyen su conocimiento. En segundo lugar,



se hace alusión a los contenidos curriculares, los cuales son un conjunto de conocimientos que no se encuentran aislados y deben ser transmitidos en relación con su entorno. En tercer lugar, se tienen en cuenta unos objetivos ya que un proceso didáctico siempre debe poseer un sentido, por ello la visión didáctica no debe ser únicamente pedagógica sino también científica. En cuarto lugar, se encuentra el contexto educativo, el cual es más que un espacio físico pues este incorpora elementos culturales, sociales, políticos e ideológicos. Desde esta perspectiva el conocimiento hace parte de los pueblos y no sólo del poder colonial, el conocimiento debe ser leído desde la diversidad de los territorios. En quinto lugar, se hace referencia a la complejidad educativa en el sentido de dejar de comprender la didáctica como un acto simplificado, por ello, es necesario que esta se comprenda como un proceso complejo, dialógico y sistémico.

Según Gómez y Mora (2019), si se busca una educación crítica o liberadora, la relación entre docente y estudiante debe ser transparente, amistosa y dialógica, puesto que es necesario eliminar la distancia y el autoritarismo que se ha generado por la educación bancaria; en la educación liberadora se establece un diálogo, en el cual es posible cuestionar todo, buscar las raíces de la desigualdad social y construir alternativas para superar estas situaciones.

En definitiva, la obra de Freire pretende exhibir la educación como un campo político y social de cambios revolucionarios que afectan la cultura y la ciencia, por ello es importante que los sujetos tomen conciencia crítica de las acciones para que se genere una transformación en la manera de percibir y entender los conocimientos. Así cuando se reconoce que el pilar fundamental de la educación es la acción en sí misma es cuando los cambios en pro de las clases sociales menos favorecidas se hacen posibles.

## Referencias

- Ayllón, M. F., Gómez, I. A., & Ballesta-Claver, J. (2016). **Pensamiento matemático y creatividad a través de la invención y resolución de problemas matemáticos**. *Propósitos y representaciones*, 4(1), 169-218.
- Brousseau, G. (1998). **Théorie des situations didactiques**, La Pensée Sauvage, Grenobl.
- Carvajal, M. (2009). **La Didáctica en la educación**. Fundación Academia de Dibujo Profesional.
- Cruz Aguilar, E. (2020). **La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire**. *Educere*, 24(78),197-206. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35663284002>.
- Delgado, C. (2017). **Educación, educación popular, política y vida**. Publicado en el libro "Hablan dos educadores populares: Paulo Freire y Frei Betto". Pp. 9-10 Espadas, Roman y Rosello Tamara. La Habana: Editorial Caminos.
- Dienes, Z. (1960). **Building Up Mathematics**. London: Hutchinson Educational.



- Freire, P. (1972). **Educación liberadora del oprimido**. Ed. Tierra Nueva y Siglo XXI Argentina Editores, Buenos Aires.
- Freire, P. (1996) [2004]. **Pedagogía de la autonomía**. Sao Pablo: Paz e Terra S.A.
- Freire, P. (2005). **Pedagogía del Oprimido** (56ª. Ed.). México, DF.: Siglo XXI.
- Godino, J., Batanero, C., Y Font, V. (2004). **Didáctica de las Matemáticas para Maestros**. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación: Ministerio de Ciencia y Tecnología y Fondos FEDER.
- Mendoza, V. (2007). **El juego como estrategia de enseñanza para mejorar el aprendizaje de las matemáticas en el sexto grado de primaria**. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Mialaret, G. (1978). **Educación Nueva y el Mundo Moderno**. Barcelona: Planeta.
- Morin, E. (2020). **Cambiamos de vía**. Lecciones de la pandemia. Paidós.
- Murcia, M., & Henao, J. (2015). **Educación matemática en Colombia, una perspectiva evolucionaria**. Entre Ciencia e Ingeniería, 9(18). <http://www.scielo.org.co/pdf/ecei/v9n18/v9n18a04.pdf>
- Orton, A. (1998). **Didáctica de las matemáticas: cuestiones, teoría y práctica en el aula** (Vol. 14). Ediciones Morata.
- Tirado, G. (2010). **Matemáticas: Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje**. Innovación y experiencias educativas, N° 27. Equipo editorial, Etecé. "Fundamentos teóricos". De: Argentina. Para: *Concepto.de*. Disponible en: <https://concepto.de/fundamentos-teoricos/>. Última edición: 6 de mayo de 2022. Consultado: 04 de mayo de 2023. Fuente: <https://concepto.de/fundamentos-teoricos/#ixzz80lpRTuSz>.

**ESTEREOTIPOS DE GÉNERO  
Y CUERPO EN LA ESCUELA:**

“

**REVISIÓN  
SISTEMÁTICA  
EN EL SIGLO XXI**

”

**Caren Viviana Rubiano Barriga**

**Erika Patricia Palacio Duran**

Universidad Simón Bolívar - UNISIMON

Barranquilla, Colombia



## Introducción

La presente revisión se centró en los estereotipos de género y cuerpo en la escuela; para ello se llevó a cabo la búsqueda en las bases de datos: Scopus, Sciece direct, Web of sciece, Redalyc y Scielo, seleccionando artículos ubicados en el siglo XXI, dando como resultado final 16 documentos para su análisis. De los datos se establecieron cuatro categorías, la primera denominada “áreas estereotipadas” en la cual se encontró que en la escuela las áreas que han abordado mayoritariamente los temas de género son: matemáticas y educación física; la segunda categoría denominada “adultos, transmisores de estereotipos de género” aborda la influencia de los adultos en los estereotipos de género en el estudiantado; la tercera categoría nombrada “escuela, escenario de reproducción y reivindicación en género” en dónde el escenario escolar se muestra como foco del problema y de solución paralelamente; y una última categoría llamada “descorporalización de la escuela” en donde la falta de datos de su relación con los estereotipos de género, la escuela y el cuerpo, pone en evidencia la desconexión y desarticulación en este campo. Se concluye que los estereotipos de género en la escuela son un proceso consciente e inconsciente que perviven en la institución.

## Fundamentación teórica

La escuela sigue reproduciendo acciones estereotipadas, ya que va más allá de la planeación curricular, haciendo parte de la tradición cultural de los miembros que conforman la institución; por ello, la escuela se convierte a sí misma en reproductora de estereotipos de género (Arango, Cardona, Usma, Diaz, 2023). Los miembros de la comunidad educativa tienen comportamientos que la cultura ha dejado impregnada, en donde el hombre es el centro del universo, denominado como el sexo fuerte, condicionando la forma de pensar y actuar de todas las personas integrantes de la institución.

Las mujeres profesionales viven bajo una presión social que se agudiza en la medida que avanza en su desarrollo académico; el paso por la escuela se ve alternado con tareas de cuidado y el hogar, a las que sus pares hombres se ven menos expuestos. Por otro lado, en la culminación académica y posterior incorporación al mundo laboral, la mujer exitosa debe cargar con el peso de la sociedad patriarcal, la cual reclama que ante todo sea buena esposa, madre y cuidadora, por encima de sus objetivos profesionales, carga que no debe compartir con sus compañeros hombres. (Jimenes, Alvarz, Gil, Murga, Tellez, 2006). De esta manera la mujer en la academia y en lo laboral tiene mayor presión al no poderse desligar de roles socialmente definidos, conllevando a experimentar altas cargas de estrés y frustración.



Los estereotipos de género en la escuela en los y las adolescentes siguen estando marcados, ya que sigue estando presente la asociación de las tareas domésticas, organización del hogar, cuidado de las personas; como responsabilidades de la mujer. Y estas percepciones pueden intervenir en las expectativas laborales e inclinaciones profesionales de las mujeres. (Villanueva, Grau, 2019). A medida que avanzan los ciclos escolares, los estereotipos de género van tomando mayor fuerza, es por ello que se arraigan a la cultura.

El deporte es un lugar masculinizado en el cual la posición del hombre ha sido privilegiada y se le admira en este escenario, mientras que la mujer apenas empieza a valorarse en este terreno. En el caso del deporte escolar y más precisamente en el área de educación física perviven estereotipos de género que se encuentran encarnados, producto de la hegemonía masculina en el ámbito deportivo. Estas situaciones ocurren consciente e inconscientemente en el aula de educación física, probablemente por la relación del ámbito deportivo con el ámbito masculino. (Gil, Etxebeste, 2016), por ello el patio escolar debe consolidarse como un escenario sin estereotipo de género dinamizando acciones que involucren la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Las matemáticas y el género han sido analizados desde las pruebas estandarizadas, pero cuando se analizan a la luz de investigaciones cualitativas en donde roles, cultura, creencias y formas de impartir la educación se analizan, surgen reflexiones donde se manifiestan la posibilidad que exista una alta influencia de estos factores en el resultado de dichas pruebas. La cultura influye en las creencias de los estereotipos de género en la escuela, por lo tanto, padres, madres de familia y docentes son fundamentales en la transformación de la cultura androcéntrica (Ursíni, Ramirez, 2017).

El cuerpo de la mujer en la escuela mantiene unas connotaciones diferentes a la de sus pares masculinos, a ellas no se les permite sentarse de cualquier manera, ni caminar, ni estar en cualquier posición, ella debe mantener unas características propias del ser mujer, se les alienta a ser calmadas, calladas y juiciosas, mientras que la rebeldía, movimiento y juego son alentados en los hombres (García, Becerril, Hernández, 2019). La manera de caracterizar a los y las estudiantes contiene gran influencia en sus comportamientos, ello advierte el cuidado que se debe tener al establecer actitudes por género.

Las investigaciones en la escuela referente a los estereotipos de género aún se encuentran en proceso de maduración, de esta manera el campo escolar tiene un potencial valioso para la transformación de la educación del siglo XXI.

## **Metodología**

En esta revisión sistemática se tomaron en cuenta las recomendaciones de Perestelo (2013) y Pardal-Refoyo, Pardal-Peláez (2020). Para ello se llevó a cabo la búsqueda en las



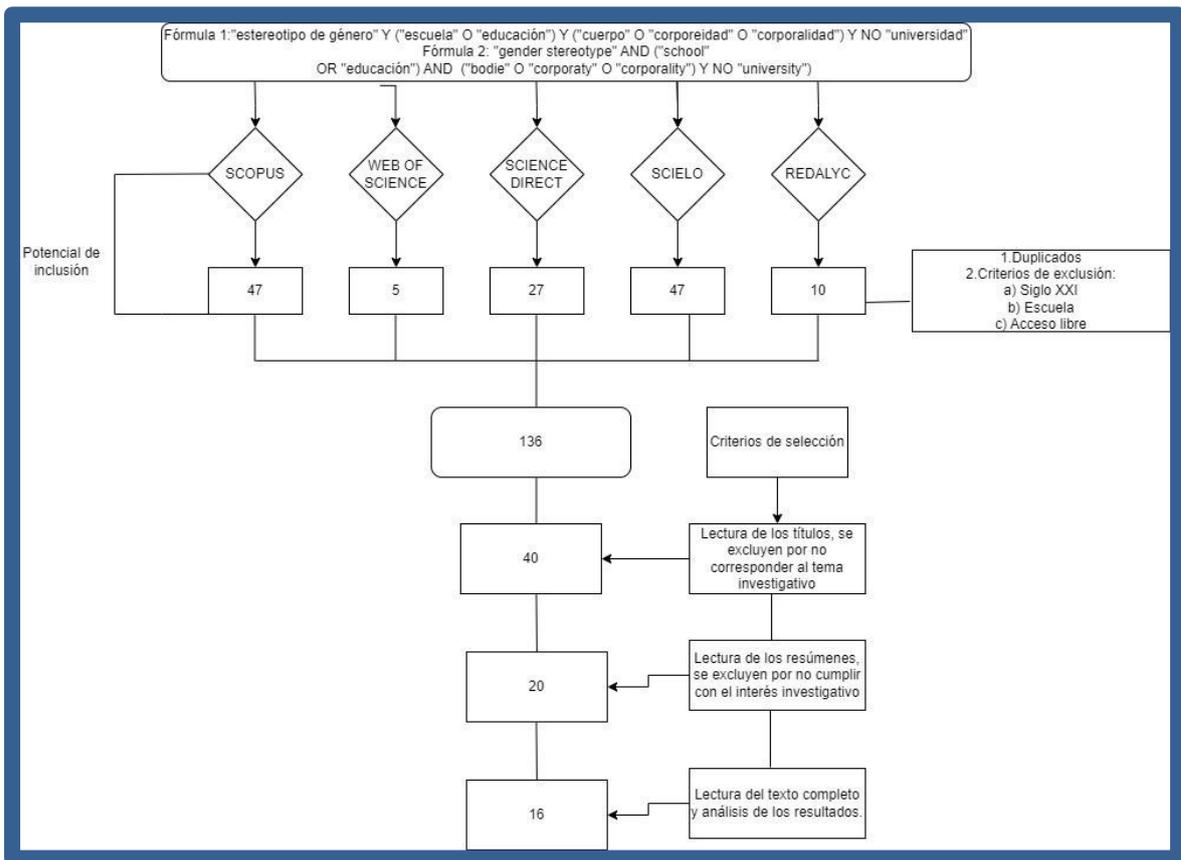
bases de datos: Scopus, Science direct, Web of science, Redalyc y Scielo, se utilizaron las siguientes fórmulas de búsqueda: 1 ( "gender stereotype" AND ("school" OR "education") AND ("body" OR "corporeity" OR "corporality") AND NOT "university" ). 2. "estereotipos de género" AND escuela OR educación AND cuerpo OR corporeidad OR corporalidad. Seleccionando artículos ubicados en el siglo XXI como criterio de inclusión.

La búsqueda arrojó 136 investigaciones como potencial, las cuales se guardaron en un archivo pdf para ser analizadas. Se realizó la lectura de los títulos de las investigaciones y se excluyeron aquellas que no guardaban relación con la educación, por no tratarse del interés particular de la investigación. Quedando 40 artículos para la lectura de los resúmenes, de los cuales se excluyeron 20 artículos ya que la población y lugar de desarrollo de los estudios no hacían parte del interés de la investigación, tratándose de mujeres descolarizadas, educación universitaria y escenarios laborales.

Posteriormente se hizo la lectura total de los 20 artículos, analizándolos en una matriz, generando como resultado final 16 artículos para la elaboración del informe. Se excluyeron los demás ya que dos se trataban de revisiones sistemáticas y los restantes porque a pesar de cumplir con los criterios seleccionados, en el desarrollo del estudio se enfocaban hacia la medicina y las nuevas masculinidades. El siguiente diagrama (Figura 1) representa el proceso inductivo del tratamiento de datos.



**Figura 1 - Proceso inductivo del tratamiento de datos.**



**Fuente:** Elaboración propia.

Al resultado de los 16 artículos se analizó en una matriz de word bajo los siguientes criterios (autores, objetivo de la investigación, análisis personal del texto y categoría resultante). La matriz fue organizada por países y en orden cronológico para brindar un panorama amplio y en perspectiva al momento de realizar el informe, las categorías se generaron de forma manual bajo cuatro temáticas: áreas estereotipadas, adultos transmisores de estereotipos de género; escuela escenario de reproducción y reivindicación de género y descorporalización de la escuela.

## Resultados

Bajo los criterios de búsqueda antes mencionados las investigaciones se ubicaron geográficamente de la siguiente manera: España (cuatro), México (cuatro), Chile (tres), Brasil (dos), Estados Unidos (uno), Ecuador (uno) y Colombia (uno).

La población mayormente estudiada fueron los y las adolescentes, seguido de niños y niñas, por último, dos investigaciones abordaron al profesorado, se evidencia que la familia

tiene gran influencia en la adquisición de las conductas y acciones estereotipadas, pero no son la población de estudio.

Las asignaturas con mayor estudio sobre estereotipos de género son educación física y matemáticas, enmarcadas en la categoría “áreas estereotipadas” las dos con una preocupación en los resultados inferiores obtenidos por las mujeres; La educación física escolar tiene una carga importante en los estereotipos de género, ya que los programas curriculares de la asignatura se encuentran estereotipados, el fútbol representa una actividad con una carga estereotipada bastante alta, los y las estudiantes reconocen que existen actividades masculinas y femeninas, además los espacios escolares se encuentran en disposición para favorecer que sean los hombres quienes hagan un mayor uso de estos (Blandez, Fernandez , Sierra, 2007). La educación física tiene una tarea inmensa en replantear el aprendizaje y la enseñanza con un enfoque de género, sus prácticas y en este caso concreto, los libros de texto en la asignatura continúan potenciando los comportamientos hegemónicos en el área, al identificar en las imágenes hombres fuertes y rudos al contrario de mujeres flexibles y delicadas (Moya, Stieg, Loro, Soares, Dos Santos, 2023) El análisis de textos y de sus imágenes en la clase de educación física, revelan que las prácticas masculinas y femeninas siguen estando presentes, de esta manera condicionan las prácticas.

El área de matemáticas ha sido un foco de investigación de género, ya que las pruebas estandarizadas arrojan resultados por género, en donde las mujeres obtienen resultados inferiores. diferentes investigaciones analizan los resultados y llegan a varias conclusiones en donde se recomienda que se analicen a la luz de propiciar escenarios que potencien la participación de todos y todas las estudiantes, intentando que la carga cultural estereotipada se rompa, potenciando desarrollar las habilidades de todos y todas (Simón, Farfán, Rodríguez, 2022).La matemática escolar sigue siendo estereotipada y ubica al hombre con un mayor desempeño, esto se evidencia al pronunciar frases en donde dice que la matemática es natural al hombre, mientras que la mujer debe realizar un mayor esfuerzo para alcanzar dicha habilidad, la influencia de padres, madres y docentes en el momento de insertar en el imaginario público una inclinación mayor o menor por esta área es crucial. (Del Río, María Francisca, Strasser, Susperreguy, 2016).

Las investigaciones resaltaron el papel transformador de los adultos en obtener el cambio a cerca de los estereotipos de género, a esta categoría se denominó “adultos, transmisores de estereotipos de género”. Una investigación efectuada en educación inicial afirma la adquisición de hábitos en esta etapa, por tanto, el rol del profesorado en párvulos es crucial ya que los comportamientos de la niñez son altamente influenciados y los y las docentes han naturalizado las acciones estereotipadas (Azúa, Lillo, Saavedra, 2019). Todos los agentes educativos deben contribuir en una educación que permita el desarrollo pleno del



estudiantado, es por ello que los maestros y las maestras son indispensables en el proceso, haciéndose necesario, a través de la reflexión repensar el tipo de educación que se imparte desde cada una de las áreas y desde las prácticas docentes ya que se mantienen los estereotipos de género clásicos y en esa identificación, es necesario iniciar con un proceso de deconstrucción para finalmente construir un nuevo tipo de relaciones escolares en donde se potencie la igualdad desde la diferencia (Garbarino, 2021). A pesar de que en la actualidad entre la juventud se identifica un cambio de paradigma respecto a los roles de género que se han impuesto a través de la cultura, persiste una doble carga para las mujeres, por un lado, las exigencias propias de su labor profesional y por otro las exigencias que la sociedad le adjudica con las labores del hogar y la crianza de los hijos e hijas. Esta situación supone una doble carga para aquellas mujeres que se encuentran en el mundo laboral y que aun así deben cumplir con tareas que culturalmente le han sido designadas, situación que no se presenta de la misma manera con los hombres; por ello, la familia y sus dinámicas se convierten en un lugar importante de reproducción de estereotipos (Vizueté, Lárez, 2021).

Las pantallas son otro protagonista importante en el funcionamiento de la sociedad, la investigación demuestra que todo lo que se encuentra a nuestro alrededor alimenta las representaciones sociales y el contenido a través de las pantallas que consume la niñez hace parte fundamental de la percepción que tienen del mundo, es por ello que en una cultura mediada por imágenes estereotipadas en edades tempranas a través de pantallas influyen los comportamientos (Coyne, Linder, Booth, Keenan, Shawcroft, Yang, 2023).

En la categoría llamada “escuela escenario de reproducción y reivindicación en los estereotipos de género” aún perviven acciones estereotipadas, se categorizan los comportamientos de tal forma que las niñas son tímidas y los niños expresivos, la comunidad educativa normaliza estas acciones, diferencia los comportamientos por género, adjudicando roles y acciones al estudiantado según las creencias populares, limitando el pleno desarrollo de las capacidades de cada persona (Serrano, Ochoa, 2023). Los estereotipos de género en los y las adolescentes en la escuela siguen estando marcados por la tradición machista, ya que sigue estando presente la asociación de las tareas domésticas y cuidado de la familia a la esfera de la mujer. Estas percepciones pueden intervenir en las expectativas laborales e inclinaciones profesionales de las mujeres (Villanueva, Grau, 2019). La escuela mantiene de manera explícita y simbólica la dominación machista, esta a su vez tiene un poderoso arraigo social en donde la desigualdad se profundiza a medida que se avanza en la academia, en la medida que superan los niveles escolares se aumentan los estereotipos de género, recae en la mujer una doble y hasta triple exigencia cuando se insertan en el mercado laboral, ya que debe cumplir con los cuidados de la familia, las labores domésticas y las responsabilidades



laborales, ello termina por generar un escenario asfixiante y demandante (Sanhueza, Fernández, Montero, 2020).

Dentro de los criterios de búsqueda se encontraban las palabras “cuerpo, corporalidad y corporeidad” relacionado con los estereotipos de género y la escuela, estas palabras no arrojaron el resultado esperado, ya que no había una relación con los demás criterios; por ello termina por convertirse en la categoría “descorporalización de la escuela”. Por lo tanto, se abre la posibilidad de explorar más minuciosamente la conexión existente en los criterios mencionados.

## **Conclusiones**

Las investigaciones en la escuela relacionada con estereotipos de género se encuentran enmarcadas principalmente en las áreas de matemáticas y educación física; estas dos asignaturas han demostrado interés en conocer el porqué de los bajos resultados en las mujeres en estas disciplinas, comprender las dinámicas de los resultados a la luz de la categoría género y con ello dar claridad a los procesos e identificar los vacíos, generando consigo estrategias que posibiliten la adquisición de habilidades y destrezas que rompan con los estereotipos de género actuales. Para ello, se debe estructurar un plan integral que aborde todos los componentes obstaculizadores, en donde a la luz de las investigaciones son de carácter cultural y social, por ello invita a liberar las acciones estereotipadas y presentar todas las asignaturas como un lugar de conocimiento necesario y asequible a todo el estudiantado

Por otro lado, la escuela debe intentar, a través de rutas establecidas, abrir un camino para una educación con enfoque de género, ya que diversas investigaciones han constatado que es necesario hacer visible esta problemática al interior de la escuela, en todos los niveles educativos y de esta manera contribuir eficazmente a una transformación real en donde la naturalización de los estereotipos no sea presente en el escenario educativo. es llamada desde el currículo formal y el currículo oculto a replantear estrategias que permitan reducir las brechas de género en la sociedad, a través de la reflexión de conductas que, por décadas, han sido aceptadas dentro de la normalidad institucional y sin su transformación continuar alimentando la hegemonía patriarcal, en la cual se favorece solamente un grupo de la población. Son los niños, niñas y adolescentes los llamados a cambiar sus estereotipos de género, de esta forma contribuir a que este siglo sea el que pase a la historia como un momento equitativo.

Los adultos son fundamentales para lograr una educación sin estereotipos de género, ya que sus concepciones personales influyen de manera significativa el comportamiento del estudiantado, para que ello ocurra, se debe reflexionar de manera personal e institucional sobre aquellas prácticas naturalizadas que cada integrante de la comunidad educativa realiza



de manera consciente o inconsciente que afecta los comportamientos del estudiantado en referencia a los estereotipos de género. El profesorado es indispensable para cumplir con el objetivo de una educación sin estereotipos de género, ya que sus acciones al interior de la escuela inciden en las elecciones académicas, profesionales y personales de sus estudiantes, por otro lado los padres y madres de familia deben participar de esta transformación ya que el arraigo cultural patriarcal es heredado en gran medida por los integrantes de la familia, en donde la asignación de tareas permanece fuertemente influenciada por la hegemonía patriarcal. La familia y la escuela deben concientizar las dinámicas que ocurren al interior de su institución en cuanto estereotipos de género se refiere y avanzar en la consolidación de una estructura social equitativa.

La academia se presenta como un espacio en donde a medida que se avanza en ella, los estereotipos de género se van agudizando de manera categórica y simbólica, esta situación es sustancial en futuras investigaciones, en donde las mujeres en las instituciones educativas, desempeñando diversos roles, pueden transformar su dinámica y convertirla en un lugar más equitativo, con ello liberar de cargas adicionales a la mujer que también es madre, académica y trabajadora.

La escuela es un lugar privilegiado en la transmisión de la cultura y la incorporación a la sociedad de la ciudadanía, por lo tanto, se deben robustecer las investigaciones con enfoque de género; este escenario educativo empieza a tomar fuerza y se presenta como un reto en la educación del siglo XXI. Para ello debe elegir estrategias que permitan equilibrar las problemáticas que suscitan en una educación estereotipada por género, brindando una oportunidad para el pleno desarrollo de todo el estudiantado (Alvariñas, Pazos, 2018).

Por último, se presentó un sesgo en la revisión sistemática, que fue seleccionar una relación que no se encuentra explícita en los resultados, este fue el caso de escuela, cuerpo y estereotipos de género, por ello se abre la posibilidad de analizar esa triada en futuras investigaciones, ya que la escuela es el escenario indicado para generar una investigación transversal bajo estas relaciones. el cuerpo y la escuela tienen una posibilidad reconciliadora desde lo corpóreo (González, Sepúlveda 2021). Se abre una oportunidad de investigación en un campo que tiene un abanico de posibilidades, ya que la población involucrada es amplia y diversa.

## Referencias

Arrango Rios, S. J., Cardona Tejada, J. A., Usma Gutiérrez, M. D., & Diaz Alzate, M. V. (2023). Discursos Patriarcales y legitimación de las desigualdades de género en la escuela. *The Qualitative Report*. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.5653>.



- Azúa, X., Lillo, D., & Saavedra, P. (2019). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas. *Calidad En La Educación*, 50, 49. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.721>.
- Blandes, J., Fernández, E., & Sierra, M. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, Vol. 11, Nº 2, 2007.
- Coyne, S. M., Linder, J. R., Booth, M., Keenan-Kroff, S., Shawcroft, J. E., & Yang, C. (2021). Princess Power: Longitudinal Associations Between Engagement With Princess Culture in Preschool and Gender Stereotypical Behavior, Body Esteem, and Hegemonic Masculinity in Early Adolescence. *Child Development*, 92(6), 2413–2430. <https://doi.org/10.1111/cdev.13633>.
- Del Río, M. F., Strasser, K., & Susperreguy, M. I. (2016). ¿Son las habilidades matemáticas un asunto de género?: Los estereotipos de género acerca de las matemáticas en niños y niñas de Kinder, sus familias y educadoras. *Calidad En La Educación*, 45, 20–53. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200002>.
- Garbarino, M. I. (2021). Queixa escolar e gênero: a (des)construção de estereótipos na educação. *Revista Brasileira de Educação*, 26. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260011>.
- García Villanueva, J., Becerril Iturriaga, A., & Hernández Ramírez, C. I. (2019). Alumnas tranquilas: una categoría social para analizar la participación de las estudiantes en la escuela desde un enfoque de género. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 18(38), 41–54. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191838garcia3>
- Gil Quintana, J., & Etxebeste Otegi, J. (2019). Igualdad de género y análisis de la comunicación motriz en las tareas de la Educación Física. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 25, e25020. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.85297>.
- González-Plate, L. I., & Sepúlveda-Gallardo, C. B. (2021). Investigación documental sobre el cuerpo y la corporeidad en la escuela. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1–16. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.31>.
- Jiménez, C., Álvarez, B., Gil, J. A., Murga, M. A., & Téllez, J. A. (2006). *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa EDUCACIÓN, DIVERSIDAD DE LOS MÁS CAPACES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO* María de los Ángeles Murga. [www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2\\_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_5.htm).
- Moya-Mata, I., Stieg, R., Loro, A., Junio Marques Soares, D., & Dos Santos, W. (2023). Physical activity according to gender in Brazilian Physical Education textbooks. *Retos*, 48, 732–741. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.96872>.

- Pardal-Refoyo, José Luis, & Pardal-Peláez, Beatriz. (2020). Anotaciones para estructurar una revisión sistemática. *Revista ORL*, 11(2), 155-160. Epub 13 de octubre de 2020. <https://dx.doi.org/10.14201/orl.22882>.
- Perestelo-Pérez, L. (2013). Standards on how to develop and report systematic reviews in Psychology and Health. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(1), 49–57. [https://doi.org/10.1016/S1697-2600\(13\)70007-3](https://doi.org/10.1016/S1697-2600(13)70007-3).
- Sanhueza Díaz, L., Fernández Darraz, C., & Montero Vargas, L. (2020). Segregación de género: narrativas de mujeres desde la academia. *Polis (Santiago)*, 19(55). <https://doi.org/10.32735/S0718-6568/2020-N55-1453>.
- Serrano Arenas, D., & Ochoa Cervantes, A. de la C. (2023). La formación para la ciudadanía en igualdad de género en educación primaria. *Sinéctica*, 60. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-012).
- Simón-Ramos, M. G., Rodríguez-Muñoz, C., & Farfán-Márquez, R. M. (2022). Una perspectiva de género en matemática educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 86, 235–254. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12093>.
- Ursini, S., & Ramírez Mercado, M. (2017). Equidad, género y matemáticas en la escuela mexicana. *Revista Colombiana de Educación*, 73, 211. <https://doi.org/10.17227/01203916.73rce211.232>.
- Villanueva Blasco, V. J., & Grau-Alberola, E. (2019). Diferencias por sexo y edad en la interiorización de los estereotipos de género en la adolescencia temprana y media. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 17(47), 107–128. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i47.2184>.
- Vizúete-Salazar, X. P., & Lárez-Lárez, A. R. (2020). Perspectiva de género en Educación Básica Superior y Bachillerato. *Alteridad*, 16(1), 130–141. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.10>.

**EDUCACIÓN EN INTERNAMIENTO  
PREVENTIVO:**

“

**TENSIONES Y  
DESAFÍOS DE  
LAS PRÁCTICAS  
PEDAGÓGICAS**

”

**Juan Francisco Peña Pacheco**

**Luis Ricardo Navarro Díaz**

Universidad Simón Bolívar - UNISIMON  
Barranquilla, Colombia



## Introducción

Esta publicación pretende generar un escenario dialógico motivada por una apuesta investigativa en curso que busca comprender e interpretar las voces de actores educativos de un Centro de Internamiento Preventivo (CIP) en el departamento de Córdoba (Colombia) alrededor de prácticas pedagógicas encaminadas a la atención de estudiantes vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA). Es así, como la finalidad de este capítulo es exponer los avances investigativos entorno a el entramado problémico, algunos fundamentos teóricos donde se pretende enmarcar y la apuesta metodológica que la orientará. Finalmente se realiza algunas disertaciones alrededor de lo que se espera encontrar y al mismo tiempo se resalta el valor de la interculturalidad crítica como perspectiva para su abordaje, en la medida en que se consolida como una herramienta fundamental para indagar a profundidad elementos sustanciales de naturaleza teórica, epistemológica y metodológica del objeto de estudio.

### **Entramado problémico alrededor de las prácticas pedagógicas en contexto privado de la libertad para adolescentes**

Es necesario iniciar reconociendo que, en las últimas tres décadas organizaciones internacionales como la UNESCO han centrado sus intereses entorno al fomento de una educación de calidad para todas las personas independiente de su género, raza, religión, nacionalidad, cultura, lengua, capacidades y discapacidades (Ainscow, 2020; Fernandes et al., 2019).

Por lo anterior, es imperativo preguntarnos ¿Qué es una educación de calidad? Quizá la respuesta sea tan compleja y relativa como la definición misma de calidad, sin embargo, es legítimo, lógico, ético y hasta justo aceptar, en primera instancia, que una educación de calidad implica una educación para “todos” independientemente del sexo, raza, color, gustos, intereses, motivaciones y estilos de aprendizajes; es decir, una educación que reconozca, inicialmente, la diversidad y que propicie el pleno desarrollo integral de todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Desde esta perspectiva, los menores vinculados a los sistemas de justicia juvenil también deberían gozar de una educación de calidad independientemente de su condición judicial. En coherencia con esto, se han venido estableciendo ciertas directrices a nivel mundial y estatal alrededor de la educación para esta población, especialmente para aquellos con medidas privativas de la libertad.

En el escenario internacional, por ejemplo, organizaciones como las Naciones Unidas han venido forjando importantes lineamientos alrededor de la garantía de los derechos de menores en conflicto con la ley, dentro de los cuales se encuentra el derecho a la educación como derecho fundamental, tal como lo establece la Declaración Universal de los Derechos



Humanos en su artículo 26 (ONU, 1948), indiscutiblemente influyente tanto en las transformaciones de los niñas, niños, adolescentes y jóvenes como en la reconstrucción del tejido social. Estos lineamientos han ido orientando políticas educativas en los Estados, en particular, para la atención educativa de adolescentes y jóvenes en contexto de privación de la libertad. Es así como se destaca las *Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores*, conocidas como “Reglas de Beijín”, promulgadas en 1985, que entre otras cosas, establece que “el tratamiento de menores confinados en establecimientos penitenciarios tienen por objeto garantizar su cuidado y protección, así como su educación y formación profesional para permitirles que desempeñen un papel constructivo y productivo en la sociedad” (ONU, 1985, p. 14). Lo que le otorga a los actores educativos de centros de internamiento preventivos y Centros de Atención Especializada (CAE), la responsabilidad de promover una educación pertinente acorde a las características individuales del adolescente. En este orden de ideas, y para atesorar lo anterior, en 1989, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN) insta, de forma vinculante, el compromiso de los Estados de reconocer y garantizar los derechos de los niños en conflicto con la ley, en especial el derecho a la educación; de manera que le permita su reintegración a la sociedad, a través del fomento de un desarrollo integral (ONU, 1989). Un año más tarde, en 1990, esta misma organización, como complemento a las *reglas de Beijing*, establece dos directrices, como lo son *las directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil (Directrices de la Riad)* y *las reglas de las Naciones Unidas para la protección de menores privados de la libertad (Reglas de la Habana)*. La primera pone de manifiesto la necesidad que tienen los Estados en proponer estrategias y acciones para la prevención de la delincuencia juvenil, y en materia educativa, en su artículo 21, establece, entre muchos aspectos, que la educación "deberá dedicar especial atención a los valores fundamentales y fomentar el respeto de la identidad propia y de las características culturales del niño, de los valores sociales..." (ONU, 1990a, p.1). De esta manera se resalta el valor preponderante de la cultura al pretender establecer estrategias encaminadas a construir prácticas pedagógicas que contribuyan a una educación pertinente para la población de adolescentes en contexto de privación de la libertad, ya que, desde la posición de Morin (1999), las niñas, niños, adolescentes y jóvenes se completan como ser plenamente humano por y en la cultura. Desde esta concepción la interculturalidad se acentúa en el reconocimiento de la diversidad y diferencias culturales, con miras a propiciar escenarios de inclusión dentro un contexto establecido tal como lo plantea Walsh (2010). Por su parte, las Reglas de la Habana surgen con la finalidad de “establecer normas mínimas aceptadas por las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad en todas sus formas, compatibles con los derechos humanos y las libertades fundamentales, con miras a



contrarrestar los efectos perjudiciales de todo tipo de detención y fomentar la integración en la sociedad” (ONU, 1990b). De esta manera, se resalta la obligatoriedad de garantizar una educación pertinente para esta población partiendo de sus carencias y potencialidades.

Como respuesta a lo anterior, surgen, en la mayoría de los países latinoamericanos los Sistemas de Justicia Juvenil; particularmente en Colombia el SRPA a partir del código de la infancia y la adolescencia, quien declara en su artículo 140 que, dentro de sus finalidades, “tanto el proceso como las medidas que se tomen son de carácter pedagógico, específico y diferenciado respecto del sistema de adultos”(Ley 1098, 2006, p.69). Sin embargo, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, a través de investigaciones que comienzan en el año 2013, identifica ciertas carencias del sector educativo, “principalmente a cómo se ofrecía la atención educativa de esta población” (MEN, 2016, p.10). Dentro de estos hallazgos se identifican y priorizan, entre otras cosas, “las necesidades de educación formal” y “el diseño e implementación de propuestas pedagógicas para esta población”. De esta forma, dichos hallazgos se convierten en insumos fundamentales para definir un marco de política educativa que se expide a través del decreto 2383 de 2015, considerando, entre sus principios, un proceso de transformación de la gestión educativa con enfoque inclusivo (MEN, 2016).

No obstante, muy a pesar de las anteriores directrices y leyes, la educación no responde a estas expectativas. Aún se siguen presentando formas de exclusión en escenarios educativos que discriminan y marginan a millones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, desconociendo su derecho fundamental a una educación de calidad (UNESCO, 2022), y la población de adolescentes en conflicto con la ley no es la excepción, lo que podría repercutir en un vertiginoso aumento de desigualdad e inequidad de los pueblos y a su vez la agudización de la violencia.

Del mismo modo, hay evidencia que muestra que la educación formal impartida a la población de adolescentes en conflicto con la ley, especialmente durante la detención, ha sido muy insatisfactoria (Case y Hazel, 2020; Scarfó y Aued, 2020) debido a que impacta poco en la transformación del individuo. Adicionalmente, la literatura muestra pocos estudios empíricos entorno a las prácticas pedagógicas desarrolladas en los centros de internamiento preventivos para estudiantes con medidas privativas de la libertad y mucho menos investigaciones que den cuenta de la participación de los adolescentes en la construcción de éstas (Case & Hazel, 2020; Shafi et al., 2021; Shafi, 2018a, 2019), lo que dificulta una comprensión de la cultura educativa en dicho contexto y limita una discusión profunda en busca de apuestas pedagógicas asertivas.

En coherencia con lo anteriormente, es natural preguntarse ¿Qué fundamentos teóricos, epistemológicos y metodológicos emergentes configurarán una propuesta teórica



alrededor de prácticas pedagógicas con perspectiva intercultural encaminadas a la atención de estudiantes con medidas privativas de la libertad?, y más específicamente: ¿Qué aspectos consideran los actores educativos como necesarios para configurar prácticas pedagógicas encaminadas a propiciar una educación pertinente para estudiantes adolescentes privados de la libertad?, ¿Qué características presentan las prácticas pedagógicas de los docentes, encaminadas a garantizar una educación que dé respuesta a los desafíos y expectativas de estos adolescentes?, y finalmente, ¿cómo consolidar un marco teórico entorno a las prácticas pedagógicas en centros de internamiento preventivo a partir de elementos que emerjan de las concepciones, interacción, participación y expectativas de los actores educativos?

El anterior planteamiento invita a los autores a buscar respuestas, a través de una investigación doctoral en curso, titulada: *Prácticas pedagógicas orientadas a la atención de adolescentes en Centros de Internamiento Preventivo: Contribuciones desde una perspectiva intercultural*, cuyo objetivo general se centra en develar fundamentos teóricos, epistemológicos y metodológicos emergentes desde la voz de actores educativos para la consolidación de una propuesta teórica alrededor de prácticas pedagógicas con perspectiva intercultural encaminadas a la atención de estudiantes en internamiento preventivo vinculados al SRPA.

### **La intercultural como perspectiva y posibilidad para indagar las prácticas pedagógicas para la atención de adolescentes en contexto de privación de la libertad**

Los CIP en Colombia son establecimientos cerrados donde confluyen, a parte de los adolescentes vinculados al SRPA -provenientes de muchos rincones del país-, coordinadores, instructores, psicólogos, personal de seguridad y docentes, lo que lo hace un escenario diverso. De esta manera, dichos centros pueden percibirse como una comunidad con rasgos culturales propios, donde convergen y divergen ideas, percepciones, valores, costumbres y saberes. Desde esta mirada, sería interesante evocar la interculturalidad como una alternativa para comprender la dinámica cultural en los centros de internamiento, en especial las prácticas pedagógicas que en ellas se desarrollan. Sin embargo, y teniendo en cuenta lo polisémico del concepto de interculturalidad, es necesario conocer su evolución y precisar las distintas perspectivas.

A partir del comienzo de la década de los 90's el tema de la interculturalidad ha venido ocupando un lugar importante en las agendas públicas de distintos países en América Latina. Esto surge, en gran medida, por las movilizaciones de grupos étnicos en busca de reconocimiento jurídico por parte de los Estados y la "necesidad de promover" buenas relaciones entre diferentes "grupos culturales" que contribuyan a erradicar la exclusión y el



racismo, y al mismo tiempo a la construcción de sociedades más justas y equitativas a partir de la participación de todos los agentes que la componen (Walsh, 2010).

Siguiendo esta misma línea y para acercarse más a la comprensión de la interculturalidad, Walsh (2010) nos presenta tres perspectivas distintas de ésta. La primera denominada interculturalidad *relacional*. Se concibe como la “forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (p.2). Desde esta perspectiva puede suponer que la interculturalidad siempre ha existido y que es un proceso natural, ya que los seres humanos siempre nos hemos relacionado con grupos culturalmente diversos; sin embargo, y en concordancia con el autor, el problema es que la interculturalidad vista solo de esta manera invisibilizaría las problemáticas que se podrían presentar al interior de una estructura social y mucho menos atendería sus causas. En el escenario educativo, en el contexto privativo de la libertad, la identificación de la forma de interacción entre adolescentes, personal administrativo y docentes es necesario para empezar a conocer su proceso de educación formal. En este sentido, sería pertinente mencionar las investigaciones hechas por Andow (2020); Flores et al. (2020); Shafi, (2018b), cuyos objetivos se centran en explorar las experiencias de menores en contextos privados de la libertad relacionadas con las prácticas pedagógicas. Este tipo de investigaciones tienen la intencionalidad de dar cuenta sobre aspectos más visibles del objeto de estudio como relaciones interpersonales entre estudiantes y profesores y la importancia de tener en cuenta la diversidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje; no obstante, no es suficiente si la intención es develar significados profundos alrededor de las prácticas pedagógicas que allí se entretienen; por lo que se requiere una perspectiva intercultural que permita identificar elementos más sustanciales que den cuenta, por ejemplo, de posibles formas de exclusión, racismo, estigmatización y formas de participación de los adolescentes en los procesos educativos.

La segunda es la interculturalidad *funcional*. Desde esta perspectiva se reconoce la diversidad, se promueve el diálogo, la convivencia, la tolerancia, se considera la inclusión de grupos menos favorecidos y excluidos a la “estructura social existente” (Tubino y Flores, 2016). En este sentido la interculturalidad va un poco más allá de la forma básica de concebirla solo de forma relacional. Desde esta perspectiva la interculturalidad es “funcional al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco cuestiona las reglas del juego, por eso es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente” (Walsh, 2010, p.3). Vista así, ésta promueve el respeto, la tolerancia y la inclusión en el sistema educativo lo que es indispensable para lograr ambientes de buena convivencia, y más en el contexto de centros de internamiento preventivo donde confluyen



adolescentes que, por lo general, están relacionados con problemas de convivencia que se agudiza con el encierro. Sin embargo, estas políticas sociales podrían quedar solo en declaraciones positivas y ser utilizadas solo como discursos retóricos y mecanismos de control que buscan perpetuar el sistema vigente y no permitir que sea cuestionado, negando la posibilidad de la participación de los actores educativos, y especialmente de los menores, en la deconstrucción de éste. Lo anterior limitaría una verdadera participación de los actores educativos en la búsqueda de estrategias pedagógicas que den respuesta a una inclusión real. Lo anterior sugiere una perspectiva crítica que cuestione y permita la deconstrucción, por ejemplo, del diseño curricular, los planes de estudio y las estrategias pedagógicas que se desarrollan en los centros de internamiento preventivo, para lo cual surge la tercera perspectiva: la interculturalidad *crítica*, donde nuevamente Walsh (2010) establece que

Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. (p.4)

Lo anterior sugiere que no es suficiente aceptar la diversidad y el dialogo y “acomodar” a los menos desfavorecidos en el sistema educativo, es necesario que participen activamente en la construcción o deconstrucción de su proyecto institucional, a través de un diálogo horizontal que privilegie la emancipación en la toma de decisiones para lograr transformaciones estructurales.

Una investigación alrededor de las prácticas pedagógicas desarrolladas, desde una perspectiva intercultural crítica, en contexto privativo de la libertad para la atención de adolescentes vinculados al SRPA, como se pretende en esta investigación, presupone indagar elementos sustanciales que den respuesta de aspectos como, por ejemplo: ¿qué contenidos son tenidos en cuenta y cuáles no?, ¿quiénes participan o no en los planes de mejoramiento?, ¿Qué impide la participación de ciertos actores educativos en la toma de decisiones? ¿Qué estigmas se asocian a los adolescentes en conflicto con la ley que le impide una inclusión real al sistema educativo?, entre otros.

## **Metodología**

Teniendo en cuenta la naturaleza del problema planteado, el estudio se abordará desde un enfoque cualitativo bajo el paradigma interpretativo. De acuerdo con Pérez (1994) (como se citó en Ricoy, 2006) este paradigma “intenta comprender la realidad, considera que el conocimiento no es neutral. Es relativo a los significados de los sujetos en interacción mutua y tiene pleno sentido en la cultura y en las peculiaridades de la cotidianidad del fenómeno



educativo” (p.17). Es por ello por lo que esta investigación pretende privilegiar las voces de actores educativos de un CIP para comprender la dinámica cultural alrededor de las prácticas pedagógicas que desarrollan. Para lograr un mejor acercamiento al objeto de estudio, se partirá del principio de complementariedad, como una “posibilidad de articular” la teoría fundamentada y la etnografía, tal como lo sustenta Murcia y Jaramillo (2001).

Por un lado, la etnografía es un proceso básicamente de recorrido, de una recolección de información, a través de la posibilidad de recorrer los territorios o los caminos donde se está haciendo el estudio, de tener una inmersión, un contacto directo con actores de una comunidad para describir su cultura. Para Cortés-López (2020) “es un método de investigación cualitativa que busca describir a las personas, sus costumbres y su cultura” (p.3). En este sentido, y para el problema planteado, se apuesta a un recorrido e inmersión en campo de un CIP en busca de la data que permita conocer a profundidad las prácticas pedagógicas que allí se desarrollan. Por su parte, la teoría fundamentada implica un proceso de generación de nuevo conocimiento (Strauss & Corín, 2002) o un reconocimiento del saber local; de esas posibilidades que brinda para que a medida que se vaya haciendo la recolección de la data, se pueda ir generando la construcción de un nuevo conocimiento asociado al conocimiento y al saber local, es decir, al conocimiento propio. En ese sentido, el investigador se ve en la necesidad de generar categorías emergentes asociadas, por ejemplo, con las percepciones de los actores educativos acerca de ambientes de aprendizaje en contexto privativo de la libertad, con acciones pedagógicas que se consideran pertinentes para dicho contexto, pautas de comportamiento que favorezcan o no ambientes de aprendizajes, entre otras.

Del mismo modo, esta investigación pretende privilegiar técnicas asociadas a la observación participante y no participante y entrevistas. La muestra contará con una representación de docentes y estudiantes adolescentes en un CIP del departamento de Córdoba (Colombia).

### **Resultados esperados**

De esta investigación se espera, por un lado, conocer e interpretar las percepciones de docentes y estudiantes alrededor de posibles escenarios encaminadas a promover una educación pertinente para la población de estudio. En segundo lugar, caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes con relación a fundamentos teóricos, epistemológicos y metodológicos desde una perspectiva intercultural; y tercero, articular categorías emergentes asociadas con las prácticas pedagógicas desarrolladas en el CIP, a partir de la data -proveniente de la voz de actores educativos- y de procesos sistemáticos y rigurosos.



Cabe mencionar, además, que, a partir de esta investigación, se pretende tributar a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente al ODS4, en la medida en que dicha investigación contribuiría a promover una educación inclusiva de calidad para una población vulnerable (Naciones Unidas, 2015). Al mismo tiempo, se espera la consolidación de un marco teórico referencial que coadyuven a lineamientos orientados a la construcción de políticas públicas entorno a la educación en contextos privativos de la libertad para adolescentes.

### Consideraciones finales

Una de las finalidades de este capítulo fue exponer el entramado problemático de una investigación doctoral en curso alrededor de las prácticas pedagógicas en el contexto privativo de libertad para la atención de adolescentes en conflicto con la ley, se destaca la interculturalidad crítica como perspectiva para su abordaje, en la medida en que se consolida como una herramienta fundamental para indagar a profundidad elementos sustanciales de naturaleza teórica, epistemológica y metodológica del objeto de estudio que se articularan para configurar una propuesta teórica que dé cuenta la naturaleza de las prácticas pedagógicas que se entretajan en un contexto cultural particular como lo son los CIP.

### Referencias

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.  
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>.
- Andow, C. (2020). The institutional shaping of children's educational experiences in secure custody: A case study of a secure children's home in England. *International Journal of Educational Development*, 77. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102217>
- Case, S. y Hazel, N. (2020). Child first, offender second – A progressive model for education in custody. *International Journal of Educational Development*, 77.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102244>.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098, Código de la Infancia y la Adolescencia*. [www.secretariasenado.gov.co](http://www.secretariasenado.gov.co)
- Cortés-López, E. M. (2020). La investigación etnográfica en diseño. *Revista Legado de Arquitectura y Diseño*, 15(28), 1–10.  
<https://www.redalyc.org/journal/4779/477963932010/html/#:~:text=La%20etnograf%>



C3%ADa%20es%20un%20m%3%A9todo,de%20la%20investigaci%C3%B3n%20human %C3%ADstico%2Dinterpretativa.

- Fernandes, F. y Sánchez, F. y Anguita, J. (2019). Educación inclusiva. El modelo de Portugal: ¿Realidad o una tarea aún pendiente? In F. J. Sánchez (Ed.), *Inseguridades y desigualdades en sociedades complejas* (pp. 1059–1073).  
<https://www.researchgate.net/publication/346680410>.
- Flores, J. y Barahona-Lopez, K. y Hawes, J. y Syed, N. (2020). High points of learning behind bars: Characteristics of positive correctional education experiences for incarcerated girls. *International Journal of Educational Development*, 77, 11–16.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102210>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2016). *Lineamientos para la prestación del servicio educativo en el marco del SRPA*.  
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/360757:Lineamientos-para-la-prestacion-del-servicio-educativo-en-el-marco-del-sistema-de-responsabilidad-penal-para-adolescentes>.
- Morin, E. (1999). *Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Santillana.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa).
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (2001). La Complementariedad como Posibilidad en la Estructuración de Diseños de Investigación Cualitativa. *Cinta de Moebio*, 12, 194–204.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10101204>.
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible*. Naciones Unidas.  
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1985). *Reglas Mínimas de la Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores “Reglas de Beijing.”*  
<http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/OTROS%2018.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.  
<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1990a). *Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil: “Directrices de Riad.”*  
<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/united-nations-guidelines-prevention-juvenile-delinquency-riyadh>.

- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1990b). *Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad: Reglas de la Habana*. <https://daccess-ods.un.org/tmp/5267218.35136414.html>.
- Ricoy, C. (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación*. 31(1), 11–22.
- Scarfó, F. y Aued, V. (2020). *Documento encargado para el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 América Latina y el Caribe -Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374679>.
- Shafi, A. (2018a). Re-engaging young offenders with education in the secure custodial setting. In *Children and Their Education in Secure Accommodation: Interdisciplinary perspectives of education, health and youth justice* (pp. 277–298). <https://doi.org/10.4324/9781315528212>.
- Shafi, A. (2018b). Researching young offenders: navigating methodological challenges and reframing ethical responsibilities. *International Journal of Research and Method in Education*, 43(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1529746>
- Shafi, A. (2019). The Complexity of Disengagement with Education and Learning: A Case Study of Young Offenders in a Secure Custodial Setting in England. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 24(4), 323–345. <https://doi.org/10.1080/10824669.2019.1613897>.
- Shafi, A. y Little, R. y Case, S. (2021). Children’s education in secure custodial settings: Towards a global understanding of effective policy and practice. *International Journal of Educational Development*, 82. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102379>.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. M. (2002). *Bases de la investigación cualitativa : técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (Vol. 1). Editorial Universidad de Antioquia.
- Tubino, F. y Flores, A. (2016). *La interculturalidad en cuestión* (1st ed., Vol. 1). Fondo Editorial de la PUCP.
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, 75(96), 167–181.

**PROYECTO DE VIDA (PV) Y FORMACION EN EL  
CARÁCTER UN SENTIDO PARA EL SER:**

“

**ANALISIS EN  
CONTEXTOS  
INTERCULTURALES**

”

**Alejandra María Bertel Escudero**

**Yolima Alarcón Vásquez**

Universidad Simón Bolívar - UNISIMON

Barranquilla, Colombia



## Introducción

Este capítulo es el resultado de analizar las categorías identificadas: proyecto de vida, la formación del carácter e interculturalidad, en busca de la construcción dialógica de una didáctica que promueva la formación del ser. Acorde a lo expuesto, la postura investigativa hace uso de bases de datos especializadas como Scopus, Scholar Google, Scielo, Redalyc, Repositorio Bonga Universidad Simón Bolívar y Universidad Católica de Manizales, en Reserchgate. Los hallazgos buscan identificar en las plataformas de base de datos como las actuales prácticas pedagógicas en contextos de la interculturalidad tienen influencia en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes. En efecto, se hace una minuciosa exploración en los referentes teóricos y el conjunto de antecedentes investigativos que han precedido en el tema de Proyecto de Vida en adelante (PV). Los veloces avances que se dan en este mundo globalizado han llevado a un movimiento en lo económico, social, cultural y político lo que conduce al cuestionamiento de los modos tradicionales de vida (UNESCO, 2006); propiciado que la literatura orientada en la formación del carácter aumente con mayor auge y por ello la integración entre la formación en el carácter y el proyecto de vida en los escenarios educativos se ejercen en equipo: escuela, padres de familia y sociedad. De esta manera el análisis de estas investigaciones se pretende conocer el mayor número de publicaciones que se encuentran ubicadas en diversas plataformas y en las bases de datos seleccionadas para dilucidar la relación entre las categorías en estudio.

## Fundamento teórico

La tendencia que se aborda hoy en las escuelas con respecto al desarrollo de la formación basada en el carácter y su influencia en la construcción del (PV); consecuentes que este se ejecuta en medio de una sociedad globalizada, con ritmos acelerados en la innovación y tecnología; a partir de esta necesidad de ejercer una cultura desde la formación del ser, enfocados en la dimensión moral, ética y en las virtudes de cada persona; como base de las carencias de la educación que se viene gestando desde siglos atrás, como una educación en conocimiento y ciencia. Por consiguiente, en el contexto educativo, se vienen realizando estrategias acompañadas de investigaciones que pretenden el reconocimiento de habilidades y destrezas en conjunto con la capacidad de reconocerse a sí mismo y a los demás dentro de su contexto diverso. En consecuencia de lo anterior encontramos el interés en el tema del Proyecto de vida desde la formación del ser en países como España y Norte América donde se viene gestando una revolución en los escenarios educativos orientada en el desarrollo del ser, a través de la formación del carácter desde edad inicial en las instituciones educativas con el seguimiento y acompañamiento al diseño de su proyecto de vida desde una mirada



centrada en las virtudes de una formación basada en el carácter; de igual manera esta misma intención se visualiza dentro del plan de desarrollo 2022 - 2026 “Colombia Potencial mundial para la vida” (Presidencia de la República, 2023), que pretende mejorar las condiciones de vida de los jóvenes y de manera especial priorizar aquellos que se encuentran en zona de frontera, salvaguardando el lugar donde la persona desarrolla su proyecto de vida (p. 74).

De esta manera se fundamenta epistemológica, metodológica y teóricamente el tema de interés que permita este gran desafío, generar estrategias que propicien identidad propia en su personalidad y así llevarlos a ser capaces de adaptarse ante las situaciones que se presenten; donde el docente juega un papel fundamental social transformador, (GarcíaYepes, 2018; Ahedo, al et. 2020), comenzando con las Metas vitales que se descubren en los estudiantes y jóvenes (Astorga y Yaser 2019, Roa, 2018), como fuente de la motivación intrínseca (Astorga y Yáber, 2019; Castro-Colón, et al., 2018; Muñoz, 2018; Roa, 2018 y Suárez-Barros, et al., 2018), con el uso de las capacidades comunicativas (Cedeño y Guerrero, 2018). Dentro de los contextos interculturales el sistema educativo en ocasiones es un limitante, aunque si se desarrolla con gran liderazgo puede favorecer en la construcción del proyecto de vida (García-Yepe, 2017), los jóvenes Rurales tienen grandes capacidades y habilidades que poco son demostradas (Erazo-Borrás y otros 2022). (PV) de los estudiantes jóvenes y adultos es un gran reto en las escuelas (Vela y Cáceres, 2019), a partir de la configuración psicológica del proceso de construcción del (PV), Suarez, (2021), la cultura y la ancestralidad, como factores influyentes y diferenciadores (Muñoz, 2018).

En relación a la idea anterior, la mirada minuciosa del conocimiento sobre la vida y su vinculación con el (PV), ocasiona la necesidad del desarrollo de prácticas educativa con la formación en el carácter; por ello se analiza su influencia social en el individuo (D’Angelo, 2013); el (PV) sigue al pie de la letra los planes de vida, y las metas que se convierten en acciones que merecen ser ejecutadas para el alcance de un sueño propuesto que principalmente se centra en los beneficios por el bien común tanto individual y colectivo (Erazo-Borrás, et al., 2022), por ello la Declaración de Incheon – Educación 2030 de la UNESCO (2006), afirma que

los resultados pertinentes del aprendizaje deben estar bien definidos en los ámbitos cognitivo y no cognitivo, y...que la educación de calidad incluye el desarrollo de aquellas habilidades, valores, actitudes y conocimientos que permiten a los ciudadanos llevar una vida sana y plena, tomar decisiones informadas y responder a los desafíos locales y mundiales. (p. 32)

Continuando con las pesquisa investigativa, brindada por García-Yepes, (2018), quien presenta un significado diferencial de (PV) con una mirada desde el conflicto y la vulnerabilidad en los jóvenes Colombianos, a través de su tesis doctoral realizada entre los años 2013 y 2016, busca hacer el análisis del papel que cumple la escuela en la creación del



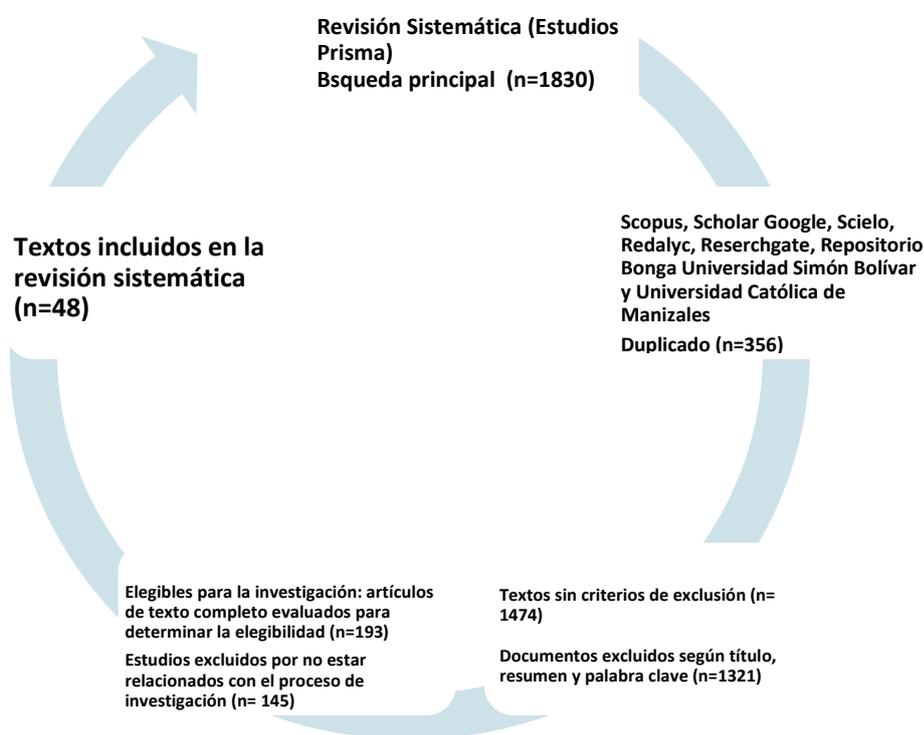
(PV) en estudiantes y jóvenes que enfrentan contextos vulnerables de manera especial en zona fronteriza; en concordancia al entorno familiar y debido a la escasez de nuevas estrategias que generen emprendimiento y auto sostenimiento, asumiendo sus fortalezas como una oportunidad del desarrollo de la creatividad, que permiten el alcance de sus sueño y deseos en intervención a contextos vulnerables, (García-Yepez, 2018).

### **Metodología de la investigación**

Es un propósito vital en toda investigación educativa profundizar en la comprensión del problema a sustentar; en este sentido se realizó la revisión de la literatura relacionada con el tema, con el propósito de analizar aquellas investigaciones publicadas bajo las directrices de PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) para garantizar los criterios de calidad, transparencia y rigor del estudio (Mort, et al., 2009). Se plantea entonces un análisis de las investigaciones publicadas en revistas científicas de alto impacto, con el uso de bases de datos especializadas como Scopus, shocular google, scielo, redalyc, Repositorio Bonga de la Universidad Simón Bolívar y el repositorio de la Universidad Católica de Manizales, en Reserchgate; dentro de los criterios de inclusión además de limitarlo en lo temporal se hace uso de los artículos abiertos en el lenguaje de español e inglés en el área de Ciencias sociales, artes y humanidades; directamente relacionados con la formación en el carácter y su relación con los proyectos de vida en un contexto intercultural; esto se da sin eludir aquellas investigaciones realizadas en años anteriores a los seleccionados dentro de los criterios de búsqueda. Dentro de este marco se hace énfasis en lo expuesto por Moreno et al. (2018) acerca de la revisión sistemática como una técnica que facilita la escogencia de los múltiples artículos y publicaciones que se han generado en un tema específico, en la Figura 1, se muestran los espacios recorridos en las plataformas y bases datos que fortalecieron la búsqueda investigativa.



**Figura 1** - Revisión sistemática y selección de documentos en base de datos.



**Fuente:** Construcción propia.

Ahora bien, para el desarrollo de un análisis más preciso en la escogencia de registros ubicados en la plataforma, se utilizaron algunos criterios de exclusión, que permitieron delimitar el número de investigaciones a trabajar, considerando aquellos estudios con mayor relevancia y que estuvieran dentro del proceso investigativo. Se excluyen los documentos que no permitieron la descarga al texto completo, título, informes, resumen, ensayos, palabras claves, actas de congresos o estudios que no están relacionados con las categorías de investigación y que se ejecutan en otras disciplinas diferente al ámbito educativo.

Retomando la cadena de búsqueda de los documentos de investigación se limitó 2018-2023 con las siguientes palabras claves en inglés: life project, capabilities approach, life plan, character teaching, character formation, intercultural context, intercultural life Project. De la siguiente cadena de búsqueda se seleccionaron los 48 estudios relacionados con el proyecto de vida, formación en el carácter y su contexto intercultural: ((Proyecto de vida) O (Plan de vida) O (Enfoque de capacidades) O (Formación en el caracter) O (Inteligencia Emocional) O (Educación Intercultural) O (Carácter) O (Enseñanza del ser) O (Resiliencia)).

Los resultados arrojaron 1830 documentos, de ellos se filtraron los duplicados que en total fueron 356, para un total de registros proyectados para la investigación de 1474, entre ellos se encontraban algunos artículos que solo podían visualizarse el resumen y no permitían la lectura del texto completo, por ello se hace una exclusión de acuerdo al título y palabras claves para un número de 1321 que permitieron organizar el listado los elegible en un número de 193 y de allí se seleccionaron aquellos que se relacionan con el proceso de investigación para el análisis detallado de 48 registro seleccionados.

### Resultados de la investigación o sistematización de la practica desarrollada

Analizar las diversas experiencias expuestas en las plataformas y bases de datos, como una iniciativa que pretende diseñar las estrategias a desarrollar en el aula de clases, que orienten en la formación del carácter más allá de las clases tradicionales de ética y valores, desde su contexto multicultural y social; en efecto, luego de esta minuciosa exploración en los referentes teóricos y el conjunto de antecedentes investigativos se reflexiona frente la crisis de la sociedad, de la humanidad, de la cultura en esta era planetaria, Morin (2015).

En este sentido se comprende la necesidad de llevar a cabo el objetivo de este capítulo de conocer la cantidad de publicaciones, registros, artículos y documentos relacionados con las categorías identificadas en el estudio de la revisión sistemática, de esta manera se presentan estos hallazgos el número de documentos de acuerdo a su característica como se presenta en la tabla 1.

**Tabla 1:** Documentos elegibles revisión sistemática.

| Documentos elegibles revisión sistemática |                  |                          |               |       |      |
|---|------------------|--------------------------|---------------|-------|------|
| Criterio/categoría                        | Proyecto de vida | Formación en el carácter | Intercultural | Total | %    |
| Libro                                     | 3                | 2                        | 1             | 6     | 16   |
| Tesis Doctoral                            | 3                | 1                        | 1             | 5     | 10   |
| Tesis Maestría                            | 2                | 1                        | -             | 3     | 6    |
| Capítulo de libro                         | 6                | 2                        | 2             | 10    | 20   |
| Artículos                                 | 12               | 6                        | 2             | 20    | 42   |
| Documentos legales                        | 1                | 1                        | 2             | 4     | 6    |
| <b>TOTAL</b>                              | 27               | 15                       | 8             | 48    | 100% |

Fuente: Construcción propia.

La relación encontrada de la revisión sistemática se pudo observar que del 100% la mayoría de los documentos corresponden artículos publicados en revista de alto impacto y en términos del volumen encontrado dentro del total de 48 documentos se reconoce la categoría de proyecto de vida la refleja mayor cantidad de registros; se reflexiona a partir de



esta información valiosa para el análisis sobre las publicaciones científicas encontradas en la investigación desde categorías que ayudan a conocer el número de citas, las recomendaciones, la difusión y número de descargas del documento. Por ello desde un riguroso momento de la pesquisa investigativa se observa el crecimiento en países latinoamericanos como Argentina, Colombia y México. De esta manera se observa cómo se reflexiona y se construye de manera colectiva desde las experiencias vivida por cada país europeo de manera especial en España y se resalta México quienes vienen trabajando hace más de una década en el análisis de la formación en el carácter como una alternativa para lograr verdaderos procesos de formación y transformación en el ser.

### **Consideraciones finales**

En este sentido se pretende establecer la relación entre los recursos bibliográficos identificados en las bases de datos, con el objetivo de este proceso de revisión sistemática y el análisis de las bases teóricas, lo que permite perfeccionar la idea inicial de la propuesta investigativa a partir de este ejercicio se obtuvo como resultado la revisión de los documentos que brinda aportes e información valida que benefician al tema propuesto, encontrando en bases de datos como Scopus pocas investigaciones relacionadas con la categoría de proyecto de vida, lo que se concluye que desde latino América de manera especial en Cuba, México y en Colombia son aquellos países que han dedicado mayor atención al tema y han realizado grandes apuestas investigativas; en la búsqueda se encuentra en el contexto internacional investigaciones que representan el **enfoque de las capacidades** como la forma de indagar en cada persona su búsqueda de ser donde cada persona merece vivir en condiciones de en forma realmente humana, citado por Restrepo-Ochoa (2013), además del enfoque de capacidades se identifican investigaciones internacionales en países como España quienes además reconocen la **resiliencia**, la emocionalidad y el auge que se observa en la formación del carácter como una carencia que se debe trabajar arduamente en las aulas de clases Rabbani (2021). Son estas posturas teóricas las que conducen a identificar desde las plataformas y los referentes teóricos un significado a la dimensión del ser y así el desarrollo de virtudes en las aulas de clases en la asignatura de ética en su obligatoriedad de formación en el ser y llevarla a la multidisciplinariedad que provoque la acción transformadora en la creación del (PV) de los estudiantes en contextos interculturales (Vela y Caceres, 2019), es el inicio de aquella prueba piloto realizada a los estudiantes de once grado quienes identifican su proyecto de vida pero no reconocen sus virtudes y como desarrollarlas; en aras de esta situación se pretende fortalecer a las próximas investigaciones e instituciones educativas que se encuentran en contextos interculturales ubicados en una zona de frontera y de esta manera abrir posibilidades a una mayor profundidad en un vacío del conocimiento



prometedor para las futuras generaciones

## Referencias

- Ahedo, J., Fuentes, J. L., Caro, C., Arteaga-Martínez, B., Artuch, R., Balduzzi, E., Espinosa, Z., Esteban, F., García, J., González, D., Millán, E., Rumayor M., y Sánchez, Y. (2020). *Educación el carácter de nuestros estudiantes. Reflexiones y propuestas para la escuela actual*. Narcea Ediciones.
- Astorga, C. y Yáber, G. (2019). Proyecto de vida en estudiantes de pregrado de Psicología. *Areté: Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 5 (9), 125-143. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7049136>
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías para el siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Editorial Octaedro.
- Castro-Colón. M., Escorcia-Pacheco. O., Montenegro, S. y Luz-Ospino, S. (2018). El proyecto de vida como método didáctico para el desarrollo de competencias literarias. *Cultura.Educación y Sociedad*, 9(3), 99-104. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.12>.
- Cedeño, Y. y Guerreo, D. (2018). *La comunicación intrafamiliar en el proyecto de vida de los adolescentes, campaña educativa*. [Tesis de pregrado, Universidad de Guayaquil]. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/38031>.
- Correa A. H., (2021). *Ecología social y saberes ancestrales para la construcción de identidad Territorial en comunidades educativas rurales*. [Tesis Doctoral. Universidad Simón Bolívar].
- D'Angelo, O. (1998). *Desarrollo Integral de los Proyectos de Vida en la Institución Educativa*. La Habana. PRYCREA.
- D'Angelo-Hernández, O., & Arzuaga-Ramírez, M. (2008). Los proyectos de vida en la formación humana y profesional. Retos del desarrollo integral complejo en aplicaciones al campo educativo. *Revista Internacional Creemos.(Puerto Rico)*, 6(1-20), 1-31. <https://es.scribd.com/document/350297378/Los-proyectos-de-vida-en-la-formacion-humana-y-profesional-pdf> .
- D'Angelo S., Marcus, R. & Ngabonzima, E. (2022) Enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de habilidades para la vida: Perspectivas del programa 12+ de Ruanda para niñas adolescente. *Wiley Online Library* <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/dpr.12622> .
- Díaz-Barriga, F., Vázquez-Negrete, V. y Díaz-David, A. (2019). Sentido de la experiencia escolar en estudiantes de secundaria en situación de vulnerabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17 (1), 237-252.



- Díaz-Garay, I. del S., Narváez-Escorcía, I. T. y Amaya-De Armas, T. (2020). El proyecto de vida como competencia básica en la formación integral de estudiantes de educación media. *Revista de Investigación Desarrollo Innovación, RIDI*. 11 (1), 113-126.  
[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/investigacion\\_uitama/article/view/11687](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/investigacion_uitama/article/view/11687)
- Erazo-Borrás, C. Y., Ceballos-Mora, A. K., & Matabanchoy-Salazar, J. M. (2022). Mirada ecológica en la construcción del proyecto de vida de jóvenes rurales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1-25.  
<https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.20.1.5255>.
- García-Yepes, K. (2017). Construcción de Proyectos de Vida Alternativos (PVA) en Urabá, Colombia: papel del sistema educativo en contextos vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 153–173. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300009>.
- García-Yepes, K. (2018). *El papel de la escuela en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida Alternativas (PVA): su aporte en el proceso del posconflicto y al desarrollo comunitario en Colombia*. [Tesis Doctoral. Universidad Huelva, España]  
[http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/15849/El\\_papel\\_de\\_la\\_escuela.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/15849/El_papel_de_la_escuela.pdf?sequence=2).
- Moher, D., A. Liberati, J. Tetzlaff y DG Altman, "Elementos de informes preferidos para revisiones sistemáticas y metanálisis: la declaración PRISMA" *Journal of Clinical Epidemiology*., 62, (10), 1006–1012.  
<https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.005>.
- Moreno, B., Muñoz, M., Cuellar, J., Domancic, S., & Villanueva, J. (2018). Revisiones Sistemáticas: definición y nociones básicas. *Revista clínica de periodoncia, implantología y rehabilitación oral*, 11(3), 184-186.  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s071901072018000300184&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s071901072018000300184&script=sci_arttext)
- Morin, E. (2013). *Educación en la era planetaria*. Editorial Gedisa.  
<https://ezproxy.unisimon.edu.co:2258/es/ereader/unisimon/61120?page=1>
- Morin, E. (2015). *Enseñar a Vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Editorial. Nueva visión.
- Muñoz, L (2018). *Incidencia de la orientación vocacional en el proyecto de vida en los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa Rural el Yarumo, Municipio de Orito, Departamento del Putumayo* [Tesis de Maestría, Universidad del Cauca]. URI:  
<http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/369>
- Nacional, M. D. (2023). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2022 – 2026*. Colombia potencia mundial para la vida. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/portalDNP/PND-2023/2023-05-04-bases-plan-nacional-de-inversiones-2022-2026.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural.



[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa?posInSet=1&queryId=89553615-2c9c-4e43-9c3a-8e8f2a9467a9](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa?posInSet=1&queryId=89553615-2c9c-4e43-9c3a-8e8f2a9467a9).

Pineda Hernández, S. M. y Gómez Galvis, J. J., (2018). *El rol del docente en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes de la educación media*. [Tesis de maestría. Universidad Católica de Manizales]

<https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/2115> .

Rabbani, R. (2021). El buen carácter. *Plataforma Editorial*

.<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=DeETEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=e+l+buen+caracter+rosa+rabbani&ots=Ey6GiuVe5q&sig=nUXTrTAejDqzPNMHWjyx6eo07yQ#v=onepage&q=el%20buen%20caracter%20rosa%20rabbani&f=false>.

Roa, G. (2018). Proyecto de vida: un ejercicio de aceptar, vivir y confiar. Visión pedagógica en instituciones reeducativas. *Revista UNIMAR*, 36(1), 49-61. DOI:

<https://doi.org/10.31948/unimar.36-1.3>.

Suarez-Barros, A., Alarcón, Y. & Reyes, L. (2018). Proyecto de vida: ¿proceso, fin o medio en la terapia psicológica y en la intervención social? *Revista Archivos Venezolanos de Farmacología y de Terapéutica*, 37 (5).

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55963207012>.

Suarez, A. (2021). *Configuración psicológica del proceso de construcción del proyecto de vida en estudiantes de la modalidad virtual*. [Tesis Doctoral. Simón Bolívar].

Vela Quico, G. A., & Caceres Coaquira, T. J. (2019). Educación superior en los proyectos de vida de estudiantes en Arequipa, Perú. *Revista de ciencias sociales*, 25(1), 371-383.



## **CAMBIOS EN LOS PARADIGMAS DE LA EDUCACIÓN**

“

**UN CAMINO PARA LOGRAR LA  
REINSERCIÓN SOCIAL DE LOS  
JÓVENES PERTENECIENTES AL  
SISTEMA DE RESPONSABILIDAD  
PENAL PARA ADOLESCENTES EN  
COLOMBIA**

”

**Agamez Polo, Andrea Paola  
Barrios Fontalvo, Muriel**

Universidad Simón Bolívar - UNISIMON  
Barranquilla, Colombia



## Introducción

Actualmente, son diversos los cambios paradigmáticos de la educación que se han presentado y que se pueden evidenciar en el proceso enseñanza – aprendizaje en los estudiantes a nivel nacional; principalmente al pasar de una educación conductista, a una educación constructivista, sin dejar de lado el aporte que se está implantando con la complejidad. Cassasus, J. (2002) menciona que ahora podemos ver que existe una bio identidad pedagógica, donde emerge una identidad proyectiva y esta no se ocupa de los contenidos de la historia, sino que se preocupa por generar habilidades y destrezas instrumentales.

Desde el paradigma constructivista y el paradigma de la complejidad, los estudiantes son protagonistas de su propio conocimiento, el profesor dentro del aula de clases es un guía u orientador y el desarrollo y construcción del proceso enseñanza – aprendizaje, necesita que se tenga en cuenta y se incluya a todos los actores que se involucran en la educación, que de alguna manera siempre terminan relacionándose y generando efectos en dicho proceso: profesores, estudiantes, padres de familia, entre otros.

En relación con lo anterior, Gravini, M., Ortiz, M. y Campo, L. (2016) resaltan que “son diversos los trabajos e investigaciones que demuestran avances en los temas referentes a la educación, permitiendo ver cambios en el modelo tradicional de enseñanza unidireccional, que privilegiaba el conocimiento del maestro ante el alumno; donde este tenía solo el papel de receptor ante el docente, dejando de lado la interacción o reciprocidad de conocimiento y aprendizaje, entre ambos. En contraposición, en la actualidad el desarrollo de la autorregulación del pensamiento, o el aprendizaje autorregulado, considera al estudiante como un promotor meta-cognitivo, motivacional y comportamentalmente activo de su rendimiento académico”.

En Colombia, existe el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes – SRPA; donde a los jóvenes en los centros de reeducación se les brinda el proceso de educación para formarlos como bachilleres académicos y poder vincularse a la sociedad cuando cumplan el tiempo establecido dentro del centro, pero este proceso debe analizarse a detalle y a profundidad porque la reinserción social de los jóvenes no se está logrando como se espera. Actualmente, el Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (SRPA), no cuenta con equipamientos que implementen un modelo pedagógico coherente con el enfoque de los derechos de la infancia que garantice la reeducación y la reinserción social (Gómez, G. 2019).

De acuerdo a lo anterior, se hace necesario la creación de estrategias, sistemas y/o procesos que favorezcan la educación brindada a estos adolescentes; incluyendo siempre cada uno de los aspectos que los conforman (área emocional, bienestar individual y social, área psicológica, área familiar) y las personas que intervienen.

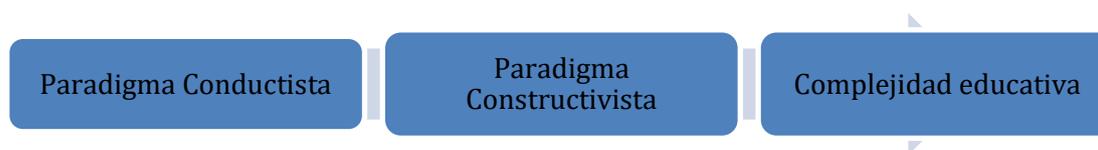


A continuación, se presentan descripciones teóricas y estratégicas que apuntan y aumentan la necesidad de un cambio y/o actualización en el proceso educativo que se viene ofreciendo a los adolescentes que perteneces a los centros de reeducación (SRPA).

### **Fundamentación Teórica**

Cuando hacemos referencia al término paradigma, estamos abarcando un conjunto de ideas o sistema de creencias que generan conocimiento y una referencia positiva entre diferentes personas. Contreras (1996) citado por Trios, S. (2020) hace referencia que de acuerdo con Kuhn, un paradigma es un sistema de creencias, principios, valores y premisas que determinan la visión que una determinada comunidad científica. En relación a lo anterior, se tiene en cuenta que Thomas Kuhn es uno de los principales autores que posicionó y le dio la importancia al término paradigma en los años 70, donde refería que el concepto consiste en un esquema básico de interpretación de la realidad, que comprende supuestos teóricos generales.

Cuando se habla de paradigmas educativos o paradigmas en la educación, se hace referencia a un marco pedagógico que se toma como referente, para obtener una comprensión, análisis y avance en el proceso de enseñanza y aprendizaje, abarcando y/o incluyendo a todos los actores que median en la educación y los diferentes contextos que se pueden generar. En este sentido, la educación ha dado grandes avances pues pasamos de un paradigma conductista a un paradigma constructivista, donde se debe resaltar la inclusión de la complejidad educativa.



Inicialmente al hacer referencia al paradigma conductista en la educación, apuntamos a un proceso de enseñanza – aprendizaje autoritario, en el que la única y posible autoridad es la ejercida por el profesor, los estudiantes cumplen el papel de actores que memorizan y aprenden al pie de la letra como lo indica el docente porque es quién tiene la información y conocimientos pertinentes y los entrega al estudiante bajo una sola línea.

“Esta teoría tiene como concepto de enseñanza la depositación de información, significando esto que es el profesor el que contiene todos los conocimientos, y los lanza a su alumnado de manera unidireccional. En esta teoría nos encontramos con un alumnado que juega un papel pasivo, lo que significa que este sólo recibe la información, sin participar en el desarrollo de la clase, a excepción de preguntas/dudas. En cuanto al papel del profesorado, nos topamos con un ingeniero constructor e instructor, es decir, un profesor que utiliza los

estímulos en forma de recompensas para motivar al alumno”. (Castellanos, R., Avilés, F., Cazaña, A., Gabarrús, A. 2021).

Respecto al paradigma constructivista, Xu (2019) citado por Araya, S. y Urrutia, M. (2022) refiere que este paradigma se enfoca en el sujeto que aprende, quien participa activamente en el proceso. Plantea que el conocimiento es una construcción del ser humano sobre su propia realidad y la de su entorno, que depende de dos aspectos: de los conocimientos previos que se tenga de la información nueva y de la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto. Es decir, en la educación los estudiantes son los protagonistas de su proceso, son actores constantemente activos que intervienen de manera directa en la enseñanza – aprendizaje, deben buscar más allá de la información que se les ofrece en el salón de clases, deben indagar, analizar, crear sus propios constructos y pensamientos; teniendo en cuenta siempre en todo este proceso la importancia e interacción existente entre las personas y el entorno y la generación de conocimientos y habilidades, sin dejar de lado que el papel docente y como se desempeña lleva consigo efectos en esa construcción del conocimiento. Se debe tener en cuenta, como aspectos fundamentales de la práctica docente encontramos la interacción en el aula, las relaciones interpersonales entre docentes y alumnos y lo complejo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Maury, M., Ortiz, D., Ortiz, M., Simanca, S. 2020). A esto, en la actualidad se le suma la relevancia de la complejidad educativa, que hace referencia a la capacidad de poder observar el mundo de una manera integrada y no por partes o fragmentada, porque todo está conectado y relacionado.

Edgar Morin como el principal exponente del tema de la complejidad educativa, nos habla que se debe tener en cuenta la enseñanza desde una comprensión multidimensional, que contemple un aprendizaje orientado al abordaje de problemas, promoviendo la interculturalidad y los diversos saberes, sin mirar las verdades como absolutas. Al pensamiento complejo se considera como un paradigma epistemológico que defiende una estrategia fundamental, llamada reforma del pensamiento, el cual “concibe a la realidad como un sistema en permanente cambio, desarrollo y emergencia; reconoce al todo como la suma de sus partes y a la especificidad de las partes respecto al todo” (Gómez; Hernández; Ramos. 2016) citado por Estrada, A. (2020).

El estudiante desde todos los ámbitos debe permitirse pensar, analizar y crear sus propios constructos sobre las temáticas planteadas, indagar más allá desde su propio interés y unido con el profesor, poder cocrear espacios donde la enseñanza y el aprendizaje sean totalmente activos y productivos, pero siempre visionando más allá de lo que dice la teoría e incluyendo aspectos importantes de la formación integral de cada uno de nosotros. José Santiago Rivera (2007) en su artículo titulado “El contexto histórico: El cambio paradigmático



y sus repercusiones en la enseñanza y el aprendizaje en la práctica escolar cotidiana, realiza un análisis comparativo profundo sobre las diferentes metodologías y paradigmas alrededor de la educación, resaltando que “Ese constructo teórico-práctica del día a día, es fundamental para explicar su realidad vivida. De igual forma, su participación en el acto pedagógico sirve para dar opiniones someras sobre temas escolares y algunas referencias sobre los sucesos de la vida cotidiana.”.

Desde el paradigma constructivista y complejo, al tener en cuenta todo el entorno y contexto en el que se encuentran las personas vinculadas al tema de la educación, cabe recordar que la misma tuvo un fuerte impacto a causa de la pandemia ocurrida en el mundo y es que la sociedad en general, después de la pandemia mundial a causa del Covid – 19 tiene un antes y un después; en términos generales fueron muchos los cambios que se presentaron y que repercuten en nuestra realidad actual. La salud mental, el bienestar individual, el bienestar social y la educación fueron las principales áreas del ser humano que se vieron afectadas y comprometidas: Hubo aumento de enfermedades como la depresión, la ansiedad, estrés, suicidios especialmente en jóvenes. Desde el desarrollo del proceso educativo, se generó una necesidad de contemplar nuevas estrategias, nuevos aliados y nuevas formas de llevar a cabo el proceso enseñanza – aprendizaje, aspectos como la virtualidad, las nuevas tecnologías y la interconectividad como estrategias y herramientas claves que apoyan a un adecuado proceso de enseñanza – aprendizaje, como lo fue la implementación y uso del internet, las redes sociales, las plataformas digitales, que ayudaron a sostener de alguna manera el proceso educativo y que hoy en día conforman la estructura de los nuevos paradigmas educativos. Millones de alumnos, privados de la asistencia a la formación presencial en sus centros de estudios, han mantenido desde sus hogares un nivel de trabajo que pretende acercarse al anterior a la epidemia, con una gran exigencia en cuanto al esfuerzo y rigor exigidos digna de elogio. Clases emitidas en directo por internet, radio y televisión y, sobre todo, centenares de aplicaciones y programas informáticos que han ido creciendo en progresión geométrica para atender las necesidades educativas en todos los niveles del sistema. (García, L. 2021).

En Colombia uno de los principales derechos por los que se lucha y se busca una igualdad, es por el acceso a una buena educación en niños, niñas y adolescentes. Razón por la cual, desde el Instituto de Bienestar Familiar se crea partiendo del Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos – PARD- el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA); cuyo objetivo es generar procesos judiciales a los adolescentes que lo necesiten y generar todos los procesos que se requieran para el restablecimiento de sus derechos. Respecto a lo anterior, CONPES 3629 (2009) mencionado por Velasco, h. (2020) refiere que “El Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, SRPA, implica dos



procesos paralelos y complementarios, un proceso judicial y uno de restablecimiento de sus derechos. Su garantía y protección integral implica un sistema complejo, integrado por instituciones del orden nacional y territorial, bajo el principio de corresponsabilidad entre la Familia, la Sociedad y el Estado”.

Para niños, niñas, adolescentes e incluso para adultos, uno de los medios principales en los que se garantizan derechos, se brindan oportunidades, se generan alternativas y nuevos caminos es a través de la educación. Razón por la que el gobierno nacional en Colombia, emitió el decreto 2383 de 2015 en el que se reglamenta la prestación del servicio educativo en el SRPA. Es decir, los adolescentes que se encuentran en los centros de reeducación por haber cometido actos delictivos, recibirán educación escolar hasta completar la básica secundaria, desarrollando las asignaturas básicas y específicas de los grados de primaria y secundaria, y obtener el grado y título de bachilleres académicos. Favoreciendo el crecimiento y desarrollo personal de estos jóvenes y aumentando las posibilidades de una reinserción social óptima al quedar en libertad.

Pero contrario a lo que se espera, dicha reinserción social no se está logrando en la mayoría de los jóvenes; ellos no logran readaptarse y la misma sociedad no logra aceptarlos de manera positiva. Es decir, lo que se busca lograr a través del desarrollo del proceso enseñanza – aprendizaje en los jóvenes pertenecientes al SRPA, no se está evidenciando. Anaya, C. y Dájome, J. (2019) realizaron un estudio titulado “resocialización penitenciaria y carcelaria en Colombia y su impacto en la residencia” en el que mencionan que la pena privativa de libertad en Colombia, tiene como finalidad teórica alcanzar la resocialización del infractor de la ley penal, mediante la vinculación a programas educativos y laborales, el desarrollo de destrezas, habilidades y patrones de comportamiento que les facilite una vez recuperen su libertad, integrarse de manera positiva en los ámbitos familiar, social y laboral, y así evitar los riesgos de reincidencia delictiva; en los resultados informan que más del 77% de personas recluidas que quedan en libertad, reinciden en hechos delictivos y no logran hacer parte de la reinserción social.

Lo planteado anteriormente va de la mano con el paradigma constructivista y la complejidad educativa porque la educación ofrecida a los jóvenes pertenecientes al SRPA debe ir más allá de enseñar diversas temáticas o impartir conocimientos dentro del lugar de clases, la educación debe apuntar al proyecto de vida, al crecimiento personal, a la resiliencia pero no solo con los jóvenes que pertenecen a estos centros de reeducación, sino a la sociedad en general. Es decir, desde la complejidad educativa se debe mirar al estudiante como un todo desde sus diferentes partes, como ser individual, ser social, el mundo al que pertenece, el contexto que lo rodea.



A los estudiantes en general, incluyendo a los adolescentes pertenecientes al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, se les debe garantizar que la educación que reciben sea de total calidad, teniendo en cuenta elementos y áreas claves para su desarrollo personal, profesional y social; por ejemplo, la resiliencia, crecimiento personal, formación integral como individuos capaces de pensar y de actuar.

### **Consideraciones finales**

Desde el paradigma de la educación constructivista y basados en la complejidad educativa, se deben crear estrategias, sistemas y/o procesos que favorezcan la educación pero siempre incluyendo aspectos como la salud mental y el bienestar no solo de los estudiantes, sino también de los actores o agentes educativos; porque ya no se puede dejar de lado o ignorar que para que exista un correcto proceso de enseñanza aprendizaje, se deben incluir y tener presente a todos los actores y características del entorno que conforman o influyen en el proceso, mirarlos cada uno desde sus detalles pero relacionándolos como un todo.

Teniendo en cuenta lo anterior, para que se logren obtener resultados positivos, se deben construir una apuesta formativa que desde la resiliencia y el crecimiento personal apunte a una adecuada y óptima reinserción social en los jóvenes pertenecientes al SRPA.

### **Referencias**

- Anaya, C., Dájome, J. (2019). Resocialización penitenciaria y carcelaria en Colombia y su impacto en la reincidencia. Universidad del Valle.
- Araya, S., Urrutia, M. (2022). Aplicación de un modelo educativo constructivista basado en evidencia empírica de la neurociencia y sus implicaciones en la práctica docente. Universidad de Concepción. Chile.
- Casassus, J. (2002). Cambios paradigmáticos en educación. *Scielo 25, revista brasilera de educación*. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ffVqLvy67FxxQdZMXZfky9t/>
- Estrada, A. (2020). Los principios de la complejidad y su aporte al proceso de enseñanza. Universidad Nacional de Chimborazo. Ecuador. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/b4CvmDH3fNCRvZT3K3MrQnj/?format=pdf>
- García, L. (2021). COVID – 19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED, Revista iberoamericana de educación a distancia*. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3314/331464460001/331464460001>
- Gómez, G. (2019). Centro de formación adolescente de reeducación y orientación (F.A.R.O). *Biblioteca Pontificia Universidad Javeriana*.



- Gravini-Donado, M., Ortiz-Padilla, M. & Campo-Tenera, L. (2016). Autorregulación para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 326-342. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1382>
- Maury, S. Ortiz, D., Ortiz, M., Simanca, S. (2020). Estrategias didácticas para la innovación de las prácticas docentes en la comprensión lectora. Capítulo 6. *Libro: Innovación educativa en contexto: Una mirada a la práctica docente desde la academia*. Universidad Simón Bolívar.
- Ministerio de justicia y derecho (2015). Decreto 2383 de 2015. Sistema único de información normativa.
- Montoro, e. (2021). Resiliencia emprendedora y crecimiento personal: Construcción de un modelo para la educación inclusiva. *Facultad de ciencias de la educación, Universidad de Sevilla: Sevilla*.
- Rios, I (2019). La educación, la enculturación y la salud en la cárcel, estudio realizado con población pospenada. *Maestría en educación, Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá – Colombia*
- Sistema nacional de coordinación de responsabilidad penal para adolescentes (2019). Directrices del SNCRPS para la garantía de derechos de adolescentes en conflicto con la ley penal, en la formulación de planes de desarrollo de alcaldes y gobernadores, para el período 2020 – 2023.
- Trios, S. (2020). Paradigma. Plataforma de derecho y ciencias sociales.
- Uribe, J. (2009). El pensamiento complejo de Edgar Morin, una posible solución a nuestro acontecer político, social y económico . *Revista Espacios Públicos*. Universidad Autónoma del Estado de México. <https://www.redalyc.org/pdf/676/67612145012.pdf>
- Velasco, h. (2020). El sistema de responsabilidad penal para adolescentes (SRPA) en el ordenamiento jurídico colombiano. *Revista de la facultad de derecho y ciencias políticas: Universidad pontificia bolivariana – seccional Palmira, Colombia*.

**METAFONOLOGÍA EN NIÑOS DE**

“

**EDUCACIÓN BÁSICA  
PRIMARIA DE UNA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
RURAL**

”

**M. Gravini-Donado**

Universidad Simón Bolívar - UNISIMON  
Barranquilla, Colombia

**J. Pérez López**

Universidad de la Costa - CUC  
Barranquilla, Colombia

**J. Escudero-Cabarcas**

**J. Vargas-Arteaga**

Universidad Simón Bolívar - UNISIMON  
Barranquilla, Colombia



## Introducción

Los trastornos de aprendizaje de la lectura y escritura son actualmente un problema de gran desconocimiento en nuestro país, lo cual compromete la detección temprana y oportuna de los mismos. Actualmente los estudios respecto a la prevalencia de la dislexia son bastante escasos, de hecho resulta muy difícil alcanzar una respuesta definitiva, debido a la heterogeneidad en las muestras, en relación a las deficiencias lectoras (Wagner et al., 2020). No obstante, datos estadísticos en diversos estudios respecto a este tema indican que a nivel mundial se encuentra entre el 5-15% (Habib y Giraud, 2013; APA, 2014; Lorenzo, 2017).

Estas cifras y datos reflejan que hay un número significativo de niños en edad escolar que manifiestan estas dificultades asociadas a la lectoescritura, siendo importante lograr una detección temprana, la cual permitirá un manejo adecuado del TEA, previniendo o mitigando consecuencias secundarias, y siendo el punto inicial para la implementación de estrategias que permitan al educando compensar estas dificultades (Sanfilippo et al., 2020).

La importancia de la evaluación e identificación precoz del trastorno de aprendizaje de la lectura deriva de la gravedad de sus consecuencias, tales como el riesgo de fracaso escolar, baja autoestima, los problemas para encontrar empleo y en determinados casos, la exclusión social (Vázquez et al., 2017; Villagra, 2022; Zupardo, 2020).

Por otra parte, como consecuencia de los informes Pisa sobre el rendimiento en lectoescritura, hay un posicionamiento bajo en la región y el país (Gutiérrez, 2023), en comparación a los demás, por lo que se ha visto la urgencia de adoptar medidas educativas que mejoren el nivel de competencia en lectura y escritura del alumnado.

La adopción de tales medidas pasa necesariamente por un diagnóstico de la situación que contemple, entre otras variables y circunstancias, el grado de incidencia en las escuelas de las dificultades de aprendizaje de la lengua escrita. Además estas medidas educativas deben estar fundamentadas en un conocimiento científico y riguroso de los problemas concretos que experimentan los alumnos y que les dificultan el logro de un adecuado nivel de competencia lectoescritora.

Acorde con lo anterior, se ha aplicado una prueba de cribado denominada Metafonología con el objetivo de estandarizar medidas, así como de identificar estudiantes con necesidades específicas. Es importante recalcar que, si bien se han establecido hipótesis en cuanto al déficit, el más predominante es el del componente fonológico del lenguaje (Limiñani, 2022), y de ahí la importancia de aplicar pruebas que evalúen este componente.

A continuación, se presentan descripciones de las tareas administradas, y las estadísticas descriptivas de tendencia central que se obtuvieron de una muestra de niños de una Institución educativa oficial de Galapa, municipio del Departamento del Atlántico en Colombia.



## Formación teórica

La lectura, se focaliza principalmente en la decodificación de palabras escritas respaldada en dos habilidades lingüísticas: la conciencia fonológica y los procesos de reconocimiento de palabras. En ese sentido, un apropiado desarrollo de la conciencia fonológica puede llevar a que el proceso de aprendizaje de la lectoescritura sea más conciso y que la automatización de las reglas de correspondencia entre grafema y fonema se realice de forma efectiva (Panadero, 2014)

Las *habilidades metafonológicas* son aquellas que se refieren a la capacidad de identificar los componentes fonológicos de las unidades lingüísticas y permiten manipularlos en forma deliberada. Se inician aproximadamente entre los cinco y seis años de edad, pero a partir de los seis o siete es cuando se desarrolla la verdadera interacción con el aprendizaje de la lectura y escritura (Díaz, 2006).

La conciencia fonológica que implica la capacidad para reconocer y manipular los sonidos del lenguaje hablado, como los fonemas, las sílabas y las rimas y según muchos autores es fundamental para el desarrollo de los orígenes del aprendizaje para la lectura y escritura (Borzzone de Manrique & Signorini, 1994; Ehri & Sweet, 1991; Goswami & Bryant, 1992; Juel, 1988; Juel et al., 1986; Shaywitz, 1996; Stanovich, 1988; Tunmer & Nesdale, 1985; Vellutino & Scanlon, 1987).

Los niños que presentan limitaciones en su conciencia fonológica muestran barreras en el proceso de intentar unir o utilizar letras y sonidos que muestran las palabras y cuando les toca repetir o pronunciar pseudoplabras (García, 2021).

Así mismo otro de los procesos que se han investigado en relación con la lectura son los procesos sintácticos que permiten la comprensión de textos (Cuetos, 2008). La conciencia sintáctica, por tanto, es la habilidad metalingüística de manipular y reflexionar de manera consciente los aspectos sintácticos del lenguaje (Andrés et al., 2010).

Se ha estudiado que el comportamiento sintáctico y fonológico tiene una relación con la edad y que se va perfeccionando en el transcurrir evolutivo, asociado también al grado de escolaridad. Se ha observado que, en el aprendizaje inicial de la lectura, los niños tienden a leer de manera monótona, y por esta razón es difícil que lleguen a un nivel apropiado de comprensión lectora y luego que superan este proceso inicial de decodificación, en el que es importante el procesamiento fonológico, progresan al procesamiento sintáctico, que es fundamental para la comprensión de lectura.

Igualmente se ha podido evidenciar que los niños con baja velocidad lectora utilizan un mecanismo de recodificación de grafemas en fonemas que resulta parsimonioso y esforzado para reconocer las palabras (Share, 2011). Para resolver esta problemática, Ferroni, et al. (2019) realizaron un estudio en el que a través de un programa de intervención que



consiste en dar a los niños listados de palabras de manera repetida y cada vez con menos tiempo para ejercitarlos o entrenarlos en aumentar su velocidad lectora, que permitió además formar adecuadamente representaciones ortográficas de las palabras entrenadas y de algunas unidades subléxicas de dichas palabras, logrando que los niños leyeran con mayor velocidad palabras no entrenadas, pero que contenían las unidades subléxicas de los ítems de entrenamiento. El buen nivel de respuesta obtenido por la mayor parte de los niños de este grupo sugiere que sus dificultades estaban relacionadas a factores experienciales y no a déficits de los propios niños. En los niños que viven en contextos de pobreza, este tipo de estrategias son vitales para prevenir que niños que son más vulnerables manifiestan retraso respecto de sus pares.

Tamayo (2017) expresa que la dislexia se puede manifestar de diferentes formas y que la mayoría de las personas con esta problemática presentan algún tipo de déficit auditivo/fonológico, viso espacial o psicomotor. Según el autor la dislexia se manifiesta de maneras variadas y dependen de la intensidad del trastorno y la edad del sujeto. Los tipos de dislexia son: Dislexia pura, mixta, evolutiva, madurativa, adquirida (que de estas se desprenden 3, dislexia profunda o fonémica, dislexia fonológica y dislexia superficial) y dislexia visual.

Como se ha evidenciado la lectura es un proceso fundamental y se puede considerar la principal garantía de éxito de cualquier sistema educativo por tanto su estudio es siempre pertinente y relevante para brindar soluciones a los problemas que se asocian a su enseñanza y aprendizaje

## **Metodología de investigación**

### **Participantes**

La población total fue de 334 estudiantes de primero a quinto grado y la muestra correspondía a 179 estudiantes de la Institución educativa Roque Acosta Echeverría del municipio de Galapa en el departamento del Atlántico en Colombia. Sin embargo, debido a situaciones de deserción y ausentismo escolar se logró aplicar a 153 estudiantes.

### **Instrumentos**

Se aplicó la prueba de barrido denominada Metafonología. Esta prueba consiste en una serie de dibujos en fila, donde el estudiante debe pensar en el nombre de cada dibujo para luego segmentarlo en sílaba. En la parte de abajo del dibujo hay varios números que indican la cantidad de sílabas de la palabra que representa el dibujo, el niño tiene que encerrar



el número correcto de sílabas que considere tiene la palabra. El niño puede utilizar estrategias como contar con los dedos y decir en voz alta la palabra. Inicialmente se les lee la palabra de cada dibujo, de modo que no haya confusiones, por ejemplo, uno de los dibujos es “Mar”, ellos pueden creer que el dibujo representa una “playa”. Para la realización de la prueba contarán con 3 minutos. Esta prueba puede ser aplicada tanto a nivel individual como colectivo.

## Resultados

La prueba de Metafonología se puede medir por aciertos y errores durante el tiempo de aplicación, es así como se puede observar que los niños presentan las siguientes medidas de tendencia central.

**Tabla 1** - Resultados de prueba de metafonología.

| <i><b>Aciertos</b></i>    |       | <i><b>Errores</b></i>     |       | <i><b>Total</b></i>       |       |
|---------------------------|-------|---------------------------|-------|---------------------------|-------|
| Media                     | 23,1  | Media                     | 6,4   | Media                     | 29,5  |
| Error típico              | 0,9   | Error típico              | 0,5   | Error típico              | 1,1   |
| Mediana                   | 23    | Mediana                   | 5     | Mediana                   | 29    |
| Moda                      | 23    | Moda                      | 3     | Moda                      | 30    |
| Desviación estándar       | 12,1  | Desviación estándar       | 7,2   | Desviación estándar       | 14,1  |
| Varianza de la muestra    | 147,3 | Varianza de la muestra    | 52,4  | Varianza de la muestra    | 200,4 |
| Curtosis                  | 2,58  | Curtosis                  | 24,05 | Curtosis                  | 4,1   |
| Coefficiente de asimetría | 0,98  | Coefficiente de asimetría | 4,15  | Coefficiente de asimetría | 1,48s |
| Rango                     | 71    | Rango                     | 59    | Rango                     | 87    |
| Mínimo                    | 1     | Mínimo                    | 0     | Mínimo                    | 3     |
| Máximo                    | 72    | Máximo                    | 59    | Máximo                    | 90    |

De acuerdo con lo anterior se puede indicar que los niños presentan en esta prueba una media de aciertos de 23,1 y de errores de 6,4, siendo el límite inferior igual a 18,5 y el límite superior 46,2. El análisis cualitativo se basó en un intervalo de comparación donde dos veces la media será límite superior y 20% de la media hacia debajo del valor promedio como límite inferior para efectos de comparación y categorización. En ese sentido se puede establecer lo siguiente:

**Tabla 2** - Habilidades metafonológicas.

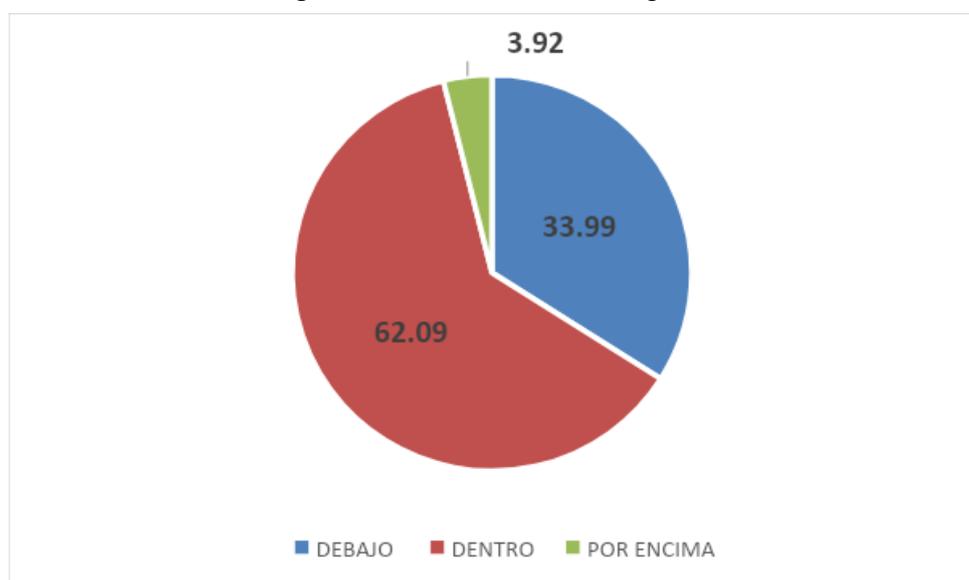
|        | <b>Número de niños</b> | <b>Porcentaje</b> |
|--------|------------------------|-------------------|
| DEBAJO | 52                     | 33,9%             |
| DENTRO | 95                     | 62,09%            |



|            |     |         |
|------------|-----|---------|
| POR ENCIMA | 6   | 3,92%   |
| TOTAL      | 153 | 100,00% |

**Nota:** Se evaluaron en total 153 niños de edad escolar del colegio Roque Acosta Echeverría del municipio de Galapa-atlántico.

**Figura 1 -** Habilidades metafonológicas.



**Nota:** Datos de la investigación

Tal como se observa en la Tabla 2 y Figura 1, los resultados muestran que en su mayoría la población evaluada se encuentra dentro de la media (62,09%), un 3,92% se encuentra por encima de la media, y un 33,99% por debajo de la media, este último es un indicador significativo dentro del estudio, debido a que más de la mitad de la media está teniendo dificultades en esta área.

### Consideraciones finales

El impacto en la lectura debido a las dificultades de la conciencia fonológica tiene un efecto significativo en la calidad de la educación y en el éxito escolar de los niños. Estos procesos tienen repercusiones significativas en la capacidad de leer y contextualizar lo que leen, afectando su capacidad para comprender conceptos y retener información importante.

Los procesos de lectura son altamente significativos en la vida escolar y en todos los ámbitos del niño, por lo que el poder detectar anomalías o dificultades es crucial para lograr la recepción de un aprendizaje ideal.

En los resultados encontrados hasta el momento se evidencia que un porcentaje, aunque menor a la mitad, significativo, está por debajo de la media lo cual es motivo de preocupación en el ámbito académico.

Los niños con un bajo desempeño en metafonología enfrentan desafíos significativos en su desarrollo académico y lingüístico. Según Vellutino y Scanlon (2002), "la falta de habilidades de conciencia fonológica puede ser un indicador de dificultades de lectura y escritura en la niñez temprana". Estos niños pueden tener dificultades para identificar y manipular los sonidos del habla, lo que a menudo se traduce en problemas de decodificación de palabras y, posteriormente, en dificultades para leer y escribir con fluidez.

Además, la investigación de Wagner y Torgesen (1987) sugiere que los niños con bajos niveles de conciencia fonológica pueden tener dificultades persistentes en la adquisición de la lectura. Afirman que "la falta de conciencia fonológica puede resultar en una lectura lenta y precisa, lo que a menudo se asocia con la dislexia". Estos niños pueden enfrentar un desafío constante para automatizar la conexión entre los sonidos y las letras, lo que ralentiza su progreso en la lectura.

A su vez, los problemas en la metafonología también pueden tener un impacto negativo en el desarrollo del vocabulario y las habilidades de expresión oral de los niños, como sugiere Snow (2001). La falta de conciencia fonológica puede limitar su capacidad para aprender nuevas palabras y comunicarse eficazmente. En pocas palabras, los niños con bajos niveles de metafonología pueden enfrentar dificultades significativas en la adquisición de habilidades de lectura, escritura y comunicación, lo que subraya la importancia de identificar y abordar estas deficiencias en el entorno educativo.

Otro aspecto importante a considerar en relación a los niños que presentan bajo rendimiento en metafonología son los factores socioemocionales que la acompañan, estos se convierten en un aspecto importante que ha sido objeto de investigación en el ámbito educativo y psicológico. La conciencia fonológica puede desempeñar un papel crucial en el desarrollo socioemocional de los niños, y varios estudios respaldan esta conexión.

Según el trabajo de Lonigan y Shanahan (2009), "los niños que tienen dificultades con la conciencia fonológica pueden experimentar frustración y ansiedad en el entorno escolar debido a las dificultades en la lectura y la escritura". Esta frustración puede afectar negativamente su autoestima y su autoconcepto, lo que a su vez puede influir en su bienestar emocional y su interacción con sus compañeros.

Además, la investigación de Carroll et al. (2003) ha encontrado que "los niños con dificultades en la conciencia fonológica pueden estar en mayor riesgo de desarrollar problemas de conducta y adaptación social". Estos niños pueden sentirse menos



competentes en comparación con sus compañeros y pueden mostrar comportamientos desafiantes como una forma de lidiar con sus frustraciones.

En resumen, la metafonología de los niños puede tener un impacto en su bienestar socioemocional, ya que las dificultades en esta área pueden llevar a la frustración, la ansiedad, la baja autoestima y, en algunos casos, a problemas de conducta. Por lo tanto, es importante abordar las dificultades en la conciencia fonológica no solo desde una perspectiva académica, sino también desde una perspectiva socioemocional para apoyar el desarrollo integral de los niños.

Por tanto, investigar sobre la presencia de problemas de lectura es importante para caracterizar la población y así indicar el tratamiento necesario y favorecer la detección temprana, de tal manera que se pueda evitar problemas de rendimiento académico y conductuales, debido a que también se ve afectada su autoestima y su bienestar emocional, conllevando a frustraciones y desmotivación e incluso otras problemáticas como el abandono escolar o problemas de salud mental. Consecuentemente cuando los niños llegan a la adultez, se pueden presentar dificultades de acceso al empleo cualificado, menos oportunidades laborales, un bajo nivel de ingresos y en definitivas situaciones de riesgo de exclusión social (Panadero, 2019)

De lo anterior se consolida la importancia de apoyar a los niños que presentan estas dificultades, a través de estrategias de intervención temprana, tutorías individualizadas, adaptaciones curriculares y en el entorno de aprendizaje que incluye familia y maestros para fomentar el desarrollo y la adecuación de estos procesos en su aprendizaje

## Referencias

- American Psychiatric Association - APA. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5a. ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Andrés, M. L., Canet, L. & García, A. (2010). Conciencia Sintáctica en niños de 5 a 8 años de edad. *Avaliação Psicológica*, 9 (2), pp. 199-210.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=335027283006>
- Aravena, J. (2014). Conciencia fonológica en dos grupos de escolares que cursan primer año básico en colegios municipales y particulares subvencionados. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 13, 40-49. <https://doi.org/10.5354/rcdf.v13i0.32102>.
- Borzone de Manrique, A. M. & Signorini, A. (1994). Phonological awareness, spelling and reading abilities in Spanish-speaking children. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 429-439. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1994.tb01114.x>.



- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la Lectura*. Madrid: Walter Kluwer.
- Díaz, J. (2006). Habilidades metalingüísticas en niños alfabetizados de bajo nivel socioeconómico. *Umbral Científico*, 8, 13.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30400803>
- Ehri, L.C. & Sweet, J. (1991). Fingerprint-reading of memorized text: What enables Beginners to process the print? *Reading Research Quarterly*, 24, 442  
<https://doi.org/10.2307/747897>
- Ferroni, V., Barreyro, J Mena, & Diuk, B. (2019). Perfiles cognitivos de niños de nivel socioeconómico bajo con dificultades en la velocidad lectora: análisis de los resultados de una intervención. *Interdisciplinaria*, 36(1), 273-288.  
[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1668-70272019000100018&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272019000100018&lng=es&tlng=es)
- García, F. X. (2021). Técnicas multisensoriales para la intervención de la dislexia en la EGB media de la unidad educativa Otavalo, año lectivo 2020-2021 (Bachelor's thesis).  
<http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/11576>
- Goswami, U., & Bryant, P. (1992). Rhyme, analogy and children's reading. In P.B. Gough, L.C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition* (pp. 49-64).
- Gutiérrez, V. S. (2023). Colombia se ha mantenido en últimos lugares de prueba Pisa en recientes ediciones. *Diario La República*.  
<https://www.larepublica.co/globoeconomia/colombia-se-ha-mantenido-en-los-ultimos-puestos-de-la-prueba-pisa-durante-ultimas-ediciones-3517806>
- Habib, M., & Giraud, K. (2013). Dyslexia. *Handbook of clinical neurology*, 111, 229-235.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.437>
- Juel, C., Griffith, P. L., & Gough, P. B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of educational psychology*, 78(4), 243.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.4.243>
- Limiñani, G., & Alicia, N. (2022). La dislexia: una cuestión neuropsicológica y neuroeducativa. *Fides et Ratio-Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 23(23), 127-148.
- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2009). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive summary. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. National Institute for Literacy.  
<http://eric.ed.gov/?id=ED508381>

- Lorenzo, S. T. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 423-432.
- Panadero, C. A. (2019). Las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes. *Ehquidad: La Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (11), 91-122. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2019.0004>
- Sanfilippo, J., Ness, M., Petscher, Y., Rappaport, L., Zuckerman, B., & Gaab, N. (2020). Reintroducing dyslexia: Early identification and implications for pediatric practice. *Pediatrics*, 146(1).
- Share, D. L. (2011). On the role of phonology in reading acquisition: The self-teaching hypothesis. In S. A. Brady, D. Braze, & C. A. Fowler (Eds.), *Explaining individual differences in reading: Theory and evidence* (pp. 45–68). Psychology Press.
- Shaywitz, S. E. (1996). Dyslexia. *Scientific American*, 275(5), 98-104.
- Stanovich, K. E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the Garden-variety poor reader: The phonological-core variable difference modes. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590-612. <http://dx.doi.org/10.1177/002221948802101003>
- Snow, C. E. (2001). Reading for understanding. Santa Mónica, CA: RAND Education the Science and Technology Police Institute.
- Tamayo L, (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1),423. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6048325>
- Tunmer, W.E. & Nesdale A.R. (1985). Phonemic segmentation skill and beginning Reading. *Journal of Educational Society*, 77, 417-527. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.4.417>
- Vázquez, A. J. S., Fonseca, L. D. L. Á. C., Mozo, D. B., & Céspedes, I. T. (2017). La dislexia, la disgrafia y la discalculia: sus consecuencias en la educación ecuatoriana. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 21(1), 766-772. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1025-02552017000100003](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-02552017000100003)
- Vellutino, F.R. & Scanlon, D.M. (1987). Phonological coding, phonological Awareness and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental . Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 321-363
- Vellutino, F. R. & Scanlon, D. M. (2002). Emergent literacy skills, early instruction and individual differences as determinants of difficulties in learning to read: The case for early intervention. En S. Neuman & D. Dickinson. (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 295-321). Londres: The Guilford Press
- Villagra, A. (2022). Dislexia, Detección temprana e impacto emocional. Universidad FASTA. <http://redi.ufasta.edu.ar:8082/jspui/handle/123456789/355>



Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, *101*(2), 192–212. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192>

Wagner, R. K., Zirps, F. A., Edwards, A. A., Wood, S. G., Joyner, R. E., Becker, B. J., ... & Beal, B. (2020). The prevalence of dyslexia: A new approach to its estimation. *Journal of learning disabilities*, *53*(5), 354-365. <https://doi.org/10.1177/0022219420920377>

Zuppardo, L., Fuentes, A. R., Pirrone, C., & Serrano, F. (2020). Las repercusiones de la dislexia en la autoestima, en el comportamiento socioemocional y en la ansiedad en escolares. *Psicología Educativa: Revista de los Psicólogos de la Educación*, *26*(2), 175-183. <https://doi.org/10.5093/psed2020a4>



EL CUIDADO DE LA VIDA EN CLAVE

“

**DE LA RESIGNIFICACIÓN  
DE LA FORMACIÓN DE  
LOS INGENIEROS CIVILES  
EN LA ERA PLANETARIA**

”

**Gina Ester Angulo Blanquicett**

**Juan Manuel Rúa Ascar**

Universidad Simón Bolívar - UNISIMON

Barranquilla, Colombia



## Introducción

Este capítulo es producto de la revisión teórica que se realiza en el marco de la investigación doctoral denominada “Resignificación de la formación de los Ingenieros Civiles en un contexto planetario a través de una propuesta que favorezca el currículo, fundamentada en el cuidado de la vida”; la cual gira en torno a dos categorías fundamentales: cuidado de la vida y formación de los Ingenieros Civiles. Con esta investigación, en curso, se propone configurar una propuesta fundamentada en el cuidado de la vida, que favorezca el currículo en clave de dar un nuevo sentido al presente tras una interpretación del pasado, respecto a la formación de la Ingeniería Civil y pensado en un contexto planetario. La investigación surge a partir de la preocupación acerca del compromiso con el cuidado de la vida, abordado desde la perspectiva de la formación de los ingenieros civiles; esto, a partir de la realidad de los proyectos de construcción y toda la data que evidencia el no cumplimiento de la génesis de la ingeniería: brindar a los seres humanos condiciones de habitabilidad en el planeta. Cambio climático, era planetaria, calentamiento global y ebullición global, son algunos de los ámbitos que deben ser considerados desde la formación misma del ingeniero civil en clave de su ejercicio profesional para el cuidado de la vida, enmarcado en la reflexión que implica el cuidado del otro. Para la aproximación en este tema, se desarrolla la práctica de la investigación social como ejercicio que facilita auscultar la realidad de los fenómenos humanos y sociales y que amplía los horizontes de comprensión y reestructuración de esta capacidad que se le ha otorgado al ser humano y sus prácticas. En este sentido, se espera conocer aspectos concretos sobre cómo se concibe el entorno, el hábitat y la vida cotidiana, relacionándolo con el cuidado de la vida y su relación con la práctica y la formación en Ingeniería Civil, con el fin de develar necesidades, problemas, deficiencias y preferencias que puedan orientar hacia la acción en la reconceptualización del currículo de la carrera. De esta manera se pretende abordar una investigación desde un enfoque complejo a partir de la conciencia sobre la temática abordada y con visión planetaria.

## Fundamentación teórica

Es claro que el propósito por el cual nació la Ingeniería Civil es proporcionar bienestar al ser humano a través del ofrecimiento de condiciones físicas adecuadas de habitabilidad en el planeta como lo anota Chávez (2010).

La Ingeniería Civil se centra en la solución de los problemas relacionados con las necesidades básicas de la sociedad, como vivienda, suministro de agua, alcantarillados, escuelas, hospitales, vías, aeropuertos y demás obras; a partir del uso eficiente de los recursos naturales que se encuentran en el entorno. Este propósito, independientemente de los



adelantos tecnológicos, modos de vida de las comunidades u otros aspectos, debe considerarse inmodificable por la esencia misma que plantea su génesis: bienestar del ser humano.

Si bien es cierto que las prácticas corruptas pueden desarrollarse en todas las fases de los proyectos de construcción, como lo manifiesta Díaz (2015) y, aunque en el país existen entes reguladores de esta práctica profesional de la Ingeniería Civil, que deben realizar su labor de manera más contundente; es de gran relevancia la reflexión en torno a lo que significa cuidado de la vida. En este sentido, es inevitable hacer una alusión a la bioética. Esto, teniendo en cuenta que la expresión “cuidado de la vida” tiene una alusión directa a jugarse el destino de la raza humana.

En cuanto a la bioética, la literatura da cuenta de varios autores reflexionando sobre el devenir de la raza humana; sin embargo, un referente de gran relevancia en la creación de este término es Van Rensselaer Potter, quien lo aborda desde los primeros años de la década de los 60 y quien catapultó el término al escenario internacional con sus publicaciones a principios de la década de los 70 (Otero, 2009, pág 72); también es cierto que hay otros autores que han abordado el término, incluso antes de Potter y de manera independiente:

Albert Schweitzer hizo por primera vez uso del término *Lebensethik* o “ética de la vida” en 1923, y más tarde en 1927, Fritz Jahr empleó el término *Bioethik* (Jahr, 1927; Potthast, 2008). (Otero, 2009).

Por otro lado, desde su acuñamiento, el significado original del término Bioética ha sido desviado. Se sabe que Potter tuvo formación en química, biología y bioquímica, sin embargo, también se sabe que el término bioética emerge como una respuesta a la inquietud de Potter sobre cómo la raza humana está en necesidad urgente de una nueva sabiduría que habrá de proveer ‘el conocimiento sobre cómo usar el conocimiento’ para la supervivencia del hombre y para una mejora en cuanto a la calidad de la vida (Otero, 2009). Esto, con el propósito de enfatizar los dos ingredientes importantes en alcanzar la nueva sabiduría que es tan desesperadamente necesaria: conocimiento biológico y valores humanos” (Potter, 1971, p. 1).

Así las cosas, aunque la formación y el desempeño laboral de Potter fue en torno al área de la medicina, su preocupación y creación del término bioética desbordaba este ámbito e implicaba un abordaje en el que confluyeran la preocupación por lo biológico y los valores humanos; no solo el aspecto médico. Lastimosamente el significado del término se tergiversa acuñándose desde el área de la medicina. Potter propone originalmente un sentido abarcador para la bioética y que tiene sus principios en la autonomía, beneficencia, justicia y no maleficencia. (Potter, 1990).



Desde cualquier disciplina puede aportarse a la bioética de Potter y ayudar a que la existencia de la vida en el planeta que conocemos tenga condiciones de calidad excelsas, sin que suene a idealismo. Ya sea bioética puente, bioética global o bioética profunda (Potter, 1998), es muy claro el propósito por el cual emergió este término y las valiosas reflexiones que se han dado al respecto no deben dejarse en el olvido.

En conexión con lo anterior, sabemos que son muchos los pronunciamientos, debates, cumbres, encuentros y proclamas que se han estructurado en busca de concientizar el cuidado de nuestra casa común; sin embargo, es claro que, a la fecha, el deterioro de nuestro planeta es evidente. Según fuentes de Naciones Unidas, se sabe que necesitamos 1,7 planetas para abastecer las necesidades de todos los habitantes de la tierra. Ahora bien, ¿Qué significa que necesitemos más de un planeta para poder habitar o vivir dignamente? ¿Qué ha sucedido con las decisiones que hemos tomado a lo largo de nuestra existencia que han hecho que no sea suficiente nuestro planeta para una digna supervivencia en él? ¿Hay opción de reconfigurar la forma de vida que tenemos y evitar la extinción de la tierra? ¿Existe un devenir esperanzador? Pero ¿Quién podrá dar estas respuestas? ¿Seremos tan valientes como para quitarnos las vendas que nos han impuesto los sistemas capitalistas, consumistas y reaccionar sobre lo que realmente nos conviene como habitantes del planeta? ¿Seguiremos escuchando los quejidos y alaridos del planeta que a través del cambio climático nos ha alertado desde hace muchos años sobre el abuso que le propiciamos? ¿Será que las epidemias incontrolables, como el caso de la pandemia del 2020 no será otro grito desesperado del planeta para que cuidemos lo poco que queda y lo preservemos?

Al respecto, aparece la siguiente postura:

Vencer al COVID19 a través de una vacuna y de la eficacia de las medidas sanitarias adoptadas por los gobiernos, tampoco habrá de salvarnos de acontecimientos futuros desencadenados por la expansión del capital sobre la biosfera, de una racionalidad tanática que no alcanza para avizorar la construcción de un futuro sustentable, abriendo el horizonte de la vida a un mundo con seguridad epidemiológica y ambiental. El COVID19 reaviva la pregunta por la vida y por las condiciones de la vida. (Leff, 2020)

Según lo expuesto, y sí que reflexiones coincidentes con estas, más que parecer apocalípticas, tienen una invitación a la reflexión por la casa común. Entonces, qué pasaría si, como en el juego de la pirinola, ¿Todos decidimos poner?, ahora bien, será que ¿Todos estamos decididos a poner o preferimos perecer en la satisfacción de la banalidad del consumismo, capitalismo o la superficialidad como se quiera llamar al modo de vida en nuestro mundo actual? O para parecer menos idealista ¿Será que hay suficientes personas en el mundo dispuestas a cambiar y actuar en pro de la supervivencia del planeta y de la vida en todas sus formas en este planeta?



En este sentido, la reflexión desde la formación de la Ingeniería Civil se articula con el cuidado de la vida.

Ahora bien, en su libro *Cambiamos de vía. Lecciones de la Pandemia* (Morin, 2020) se hacen reflexiones de gran relevancia alrededor de todos los ámbitos de la vida del ser humano. ¿Hasta qué punto esas lecciones las tomamos como aprendizaje para la vida y salvaguardarla? ¿Se convertirán en un documento más de un gran pensador que entra a formar parte del cúmulo de letras muertas que nos interpelan? ¿Quién estará dispuesto a actuar? ¿Pequeños grupos de ecologistas? ¿Pequeños grupos de religiosos o espirituales que practiquen la caridad con el prójimo y con el planeta? ¿Será suficiente esto?

Entonces, ¿Cuál será la utilidad de la bioética?, pues darnos reflexiones de vida, de verdadera sabiduría para preservarnos como planeta y como parte de una comunidad de especies que deben también ser preservadas. Entonces, ¿Cómo se podría intervenir bioéticamente?

Para responder la pregunta anterior, podemos recurrir a Morin, De Souza o Volnei. Es claro que el enfoque de Moran es complejo, que el de De Souza es y de la intervención que plantea Volnei Garrafa. Estos autores, a través de sus posturas nos invitan a reflexionar sobre el devenir ante la incertidumbre que embarga al planeta producto de las diversas formas de violencia, de desigualdad, el daño al medio ambiente y a los derechos humanos, entre otros aspectos.

Por otro lado, es importante abordar los estudios hechos por la Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería Civil sobre la formación en esa profesión y las reflexiones que académicos han hecho alrededor de la práctica de la profesión, de cara a la realidad marcada por retos en el cuidado de la vida y la práctica profesional. Hay referentes internacionales que dan cuenta de la reflexión anotada y que, en conjunto, se pueda responder respecto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible – ODS como premisa para la formación en la Ingeniería Civil en aras de constituir un ciudadano de la vida, por la razón de ser de dichos ODS. Por otro lado, bajo el análisis de la reflexión desde la complejidad, de la mano de autores como Morin, Leff y De Souza Méndez se espera dar un abordaje coherente con la dimensión planetaria.

En correspondencia con lo anterior y teniendo presente que la vida, en su totalidad, representa un proceso de aprendizaje permanente, se afirma que el aprendizaje es connatural a todo ser vivo. Todo ser vivo aprende, incluso en el nivel más microscópico. “Vivir es aprender a vivir y aprender a vivir es lo más importante que una educación puede dar”. (Najmanovich, 2015). En el verdadero aprendizaje los individuos deberían llegar a ser conscientes de aquello que aprendieron, cómo lo aprendieron, para qué les ha servido lo que aprendieron y cómo ello ha transformado su vida. Assmann, prefiere usar más el concepto de *aprendencia*, que potencia la idea de proceso abierto y de acto existencial activo de las



personas. Aprendizaje es el individuo en proceso de aprendizaje permanente, independiente, colectivo y autónomo. El aprendiz es quien en forma activa, asume la responsabilidad de su aprendizaje y para quien el profesor y sus colegas se transforman en interlocutores, guías y apoyos. Paulo Freire habla de educación dialógica, comunicación dialógica o, en general, de prácticas dialógicas, haciendo referencia a una praxis abierta, reflexiva, crítica, atenta a cómo el poder influye en las relaciones, consciente de los factores estructurales que condicionan a las personas. Y, en este sentido, lo que se busca es que las comunidades, los grupos se transformen en entidades aprendientes. En la medida en que los grupos, las comunidades y toda la sociedad entren en un estado de aprendizaje se irán transformando en una ecología cognitiva (Assmann, 2002). Aquí cabe la reflexión acerca de las condiciones necesarias para que una comunidad se transforme en comunidad aprendiz Para transformarnos en aprendientes debemos desacomodarnos. Normalmente nos acomodamos en nuestro mundo de pensamiento, pero es importante des-acomodarse para no ser simplemente un repetidor. Cuando hay aprendizaje hay reconfiguración. Cuando alguien aprende algo nuevo, no es sólo ese elemento nuevo lo que se acumula a lo que supuestamente se adquirió ya, sino que se produce una reconfiguración de todo su cerebro/mente en cuanto sistema dinámico, (Assmann, 2002) Obvio que no todos los instantes del aprendizaje sean igualmente reconfiguradores.

### **Metodología da la investigación**

Para abordar esta investigación se propone con respecto al método a implementar, se propone la investigación acción educativa, con un abordaje complejo, que implica la articulación y aplicación en tejido de diversos saberes y dimensiones humanas. De igual forma asociadas con el desarrollo de un pensamiento integrador o sistémico. Esto, con el fin de que se oriente en torno a la reflexión de lo que sería una propuesta fundamentada en el cuidado de la vida, que favorezca el currículo en clave de la resignificación de la formación de la Ingeniería Civil, en un contexto planetario.

### **Reflexiones a modo de resultados**

En un planeta en el que se agotan vertiginosamente los recursos para abastecer la población mundial, donde se habla de la cuarta y de la quinta revolución industrial apalancadas en los adelantos tecnológicos, es necesaria la reflexión sobre el devenir de la humanidad, su existencia, de cara a esos adelantos. Es importante la reflexión sobre el



conocimiento en beneficio de la existencia, de tal manera que lo nuevo conocido permita que toda forma de vida tenga garantizada su vida.

Construcciones de túneles submarinos intercontinentales, construcciones de casas en zonas montañosas de alto riesgo que desafían la gravedad, construcciones de casas que levitan por el efecto del campo electromagnético, aeropuertos de alta complejidad con infraestructura para naves supersónicas, represas que garantizan el abastecimiento de agua y la seguridad alimentaria, contrastan con los crecientes casos de colapsos de obras de ingeniería civil en Colombia, con el precario estado de la malla vial nacional que mantiene incomunicado a más del 60% del territorio nacional, con los constantes derrumbes que obligan al cierre de vías generando afectaciones de comunicación y subsistencia de las poblaciones afectadas que ponen en riesgo la vida misma; que develan prácticas corruptas o una débil formación disciplinar. Esto, pone en tela de juicio la formación de los ingenieros civiles a través de su práctica. Si además, se considera la alerta sobre la excesiva y descontrolada explotación de los recursos naturales, material indispensable para toda obra de ingeniería civil, y las implicaciones de dicha explotación en el comportamiento del planeta tierra, en cuanto a la autorregulación de su propia temperatura, de la regeneración de recursos, la alteración de la parte física representada en movimientos geológicos, en la alteración del comportamiento del núcleo de la tierra, entre otras cosas; entonces, urge una reflexión que lleve a la acción, respecto a la resignificación de la formación de los profesionales de la Ingeniería Civil que responda a un verdadero cuidado de la vida representada en el cuidado del ser humano y de su hábitat, en un contexto planetario.

Podría expresarse de manera ingenua que la interacción naturaleza y ser humano debe estar religada por el cuidado mutuo, dado que esa interacción garantiza un equilibrio para la vida del ser humano y a la vez la conservación de la naturaleza, o sea, del planeta. En este punto cabe resaltar que el planeta representa el gran sistema de la vida y que los seres humanos hacemos parte de ese sistema, por lo tanto, su accionar o participación en su funcionamiento debe corresponder a la finalidad o propósito del gran sistema, de otra forma, se está condenando al planeta y sus componentes a terminar o convertirse en un sistema entrópico. Esto, con la intención de expresar de manera sistémica o compleja la relación planeta - ser humano. Es decir; el cuidado que el ser humano le provee a la naturaleza va en relación directa con el cuidado que la naturaleza le provee a la subsistencia del ser humano. Sin embargo, ¿Qué tanta conciencia hay de ello, cuando las condiciones de habitabilidad del planeta cuestionan los efectos de esta interacción?, ¿Cómo se ve esto desde la Ingeniería Civil y su formación?

Si el planeta provee el hábitat del ser humano y la ingeniería civil transforma el hábitat en beneficio del ser humano, a través del uso de los materiales y las fuerzas de la naturaleza,



necesariamente el cuidado recíproco es un imperativo que aparece como categoría religante de dicha interacción que garantizará la subsistencia del uno y del otro (planeta y ser humano).

¿Cómo el ser humano cuida del planeta y cómo el planeta cuida del ser humano? La configuración del planeta y las condiciones que le ofrece al ser humano llevan implícito un complejo sistema de funcionamiento, pasando por configuración de la estructura física de la tierra, su composición química y su integración al universo. Ahora bien, para efectos de esta investigación, se abordará en términos de las condiciones que la tierra, como planeta, le ofrece al ser humano, bajo la connotación de condiciones de habitabilidad y supervivencia. Sin embargo, se anota la compleja interacción del planeta con el universo, que bien puede abordarse en el marco de una investigación futura.

Respecto a la configuración planetaria, ésta ofrece una diversidad de posibilidades, recursos, materiales, de los cuales se sirve el ser humano para proveerse y garantizar su supervivencia. Aquí, la práctica de ingeniería civil tiene total inherencia. Entonces, en Colombia y en el mundo, ¿Qué ocurre con la práctica de la Ingeniería Civil, de cara a la mitigación de los problemas de deterioro del planeta y de la existencia del ser humano, es decir, del cuidado de la vida? ¿Qué sucede con la formación de los ingenieros civiles que no están dando cuenta del cuidado de la vida en el contexto local, nacional o mundial? Urge una reflexión en torno a las implicaciones de la práctica de la ingeniería civil como producto de su formación, de cara a su esencia del cuidado de la vida, propiciando una resignificación de la profesión.

Entonces, ¿Cuál sería una propuesta que favorezca el currículo de Ingeniería Civil, fundamentada en el cuidado de la vida?. En este sentido, se propone una investigación social que deleve dicha propuesta a través de un abordaje complejo.

La relevancia de esta investigación se enmarca en la conveniencia de hacerle frente a una situación problemática que pone en riesgo a la supervivencia en el planeta y cuya inherencia se ha detectado en la formación desde la Ingeniería Civil, carrera ofrecida en la Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm Seccional Cartagena. La relevancia social se defiende desde el abordaje de una temática de actualidad como es el cuidado de la vida, que cada vez se viene deteriorando consciente e inconscientemente a pesar de los esfuerzos que algunos gobiernos realizan. En el ámbito práctico, está justificada en el sentido de aplicar lo experimentado por la comunidad académica para ser replicado en el núcleo familiar, entre amigos y en cualquier ámbito de la sociedad, de este modo, se buscará estar asegurando espacios sanos que redunden en una sociedad más comprometida en el cuidado de la vida.

Tiene un aporte teórico por que asumirá un cuerpo de teoría que respalde la propuesta y que oriente el trabajo en otras profesiones que afrontan similares realidades. En el aspecto teórico el estudio está justificado por su pretensión suministrar una propuesta que favorezca



el currículo del programa de Ingeniería Civil con la finalidad de activar mejoras de cara al cuidado de la vida; de esta manera, otras instituciones educativas pueden replicar el programa. En cuanto a la metodología, hay una justificación en el sentido de que la elaboración y planificación de una programación que se aplique como estímulo externo, moviliza a la comunidad académica, motivando a unirse, en acciones concretas, a los maestros, dirigentes, estudiantado y aliados estratégicos, con el objetivo de crear los condicionamientos para trabajar las categorías propuestas: cuidado de la vida y formación en ingeniería civil.

## Referencias

- Alarcon-Pereira, G., Rampasso, IS, Tapia-Ubeda, FJ, Rojas-Aguilar, K. and Rojas-Córdova, C. (2023), "La evolución de la sustentabilidad en la investigación en educación en ingeniería: un análisis longitudinal a través de la bibliometría y la iniciativa CDIO", *Revista Internacional de Sostenibilidad en la Educación Superior*, vol. 24 núm. 6, págs. 1266-1289. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2022-0073>
- Álvarez, I., Etxeberria, P., Alberdi, E., Pérez-Acebo, H., Eguia, I., & García, MJ (2021). Ingeniería civil sostenible: incorporación de objetivos de desarrollo sostenible en los planes de estudios de educación superior. *Sostenibilidad*, 13 (16), 8967. <https://doi.org/10.3390/su13168967>
- ASCE, 2014-2015 Policies and Priorities. The American Society of Civil Engineers, USA, 2014.
- Assman, Hugo (2002). Placer y ternura en la educación. Narcea S.A. Ediciones. Madrid, España.
- Cámara Colombiana de la Construcción y Ministerio de Educación Nacional. (2020). Catálogo de cualificaciones sector construcción. Producto 5. [https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2021-08/cartilla-sector-construccion.pdf](https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-08/cartilla-sector-construccion.pdf)
- Cantero-Chinchilla, FN, Diaz-Martin, C., Garcia-Marin, AP., Estevez, J. (2020). Innovative Student Response System Methodologies for Civil Engineering Practical Lectures. *Technology Knowledge and Learning*. V. 25, 835-852. DOI10.1007/s10758-019-09410-z
- Casado, M., Patrao Neves, M., De Lecuona, I., Carvalho, A. y Araújo, J. (2016). *Declaración sobre integridad científica en investigación e innovación responsable*. [www.bioeticayderecho.ub.edu/es/unesco](http://www.bioeticayderecho.ub.edu/es/unesco)
- Celis, J., Colmenares, J. E. (2016). Hacia una formación más fundamentada y flexible en ingeniería civil. *Revista Educación En Ingeniería*, 11(21), 4-8. <https://doi.org/10.26507/rei.v11n21.581>



- Comité Directivo de ASCE para planificar una cumbre sobre el futuro de la profesión de ingeniería civil en 2025. 2007. *La Visión para la Ingeniería Civil en 2025*. Reston, VA: ASCE. <https://www.asce.org/vision2025/>
- Chávez Pérez, G. (2010). El ingeniero y la ingeniería civil. Instituto Politécnico Nacional. Dirección de Publicaciones y Materiales Educativos. México D.F. <https://elibro-net.bibliotecavirtual.unisinu.edu.co/es/ereader/unisinu/73967?page=22>
- Cruz Zúñiga, Nidia, & Centeno Mora, Erick. (2019). The epistemological construction in Civil Engineering: the vision of the University of Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 164-195. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i1.35328>
- Delatte, N. (2020). Evolution of the ASCE civil engineering body of knowledge, *Civil Engineering and Environmental Systems*, 37:4, 244-252, DOI:10.1080/10286608.2020.1832477
- De Souza Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Díaz, V. (2015). Ética profesional y lucha anticorrupción: Tercer Seminario organizado por el Consejo Profesional de Ingeniería Civil.. Editorial Nobuko. <https://elibro-net.bibliotecavirtual.unisinu.edu.co/es/ereader/unisinu/77404?page=11>
- García, F. (2020). Análisis de la formación reglada en la ingeniería del Reino de España en el siglo XVIII. Universidad de la Rioja. [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-TecInd-Flgarcia/GARCIA\\_AHUMADA\\_Francisco\\_Luis\\_Tesis.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-TecInd-Flgarcia/GARCIA_AHUMADA_Francisco_Luis_Tesis.pdf)
- Gurdián-Fernández, A. (2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio Educativa. Colección: Investigación y Desarrollo. Educativo Regional (IDER).
- Hall, K. y D. Linzell . (2019). *Cumbre de educación en ingeniería civil de ASCE, Mapeo del futuro de la educación en ingeniería civil*, 28-30 de mayo de 2019, Dallas, Texas, ASCE. <https://www.asce.org/education-summit/>
- Herrero Tejada, A., Flórez, A., Stanton, S., Fiszbein, A. (2020). *Cambios e innovación en la práctica docente durante la crisis del covid-19*. Diálogo Interamericano y Teach For All.
- Huaquisto-Cáceres, S., Hurtado-Chávez, E., Chambilla-Flores, I. & Barrientos-Paredes, K. (2022). Environmental education and ethics in Civil Engineering study programs in the Puno region, Peru. *DYNA*, 89(spe222), 18-27. Epub August 30, 2022. <https://doi.org/10.15446/dyna.v89n222.101210>
- Kasra, D. y Siân, H. (2018). Helpdesk report: Infrastructure project failures in Colombia, University of Birmingham, Birmingham, United Kingdom, 2018.



- Leff E. (2020). *A cada quien su virus la pregunta por la vida y el porvenir de una democracia viral*. <http://halacsolcha.org/index.php/halac>
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir*. Ediciones Nueva Visión Buenos Aires.
- Morin, E. (2020). *Cambiamos de vía*. Paidós Estado y Libertad.
- Otero, L. (2009). Bioética: EL concepto relegado. *Inverciencia*, vol. 34 Nº 1.
- Potter, V. (1998). *Bioética puente, bioética global, bioética profunda*.  
Universidad de Wisconsin-Madison.
- Ressler, SJ y D. Lynch. (2011). "El conjunto de conocimientos y criterios de acreditación de la ingeniería civil: un plan para la gestión del cambio a largo plazo", Actas de la Conferencia Anual ASEE 2011, 2011.
- Rúa-Ascar, J. (2021). Didáctica para la resolución de problemas en programas académicos de Ingeniería. Repositorio Universidad Simón Bolívar. Enlace para referencia <https://hdl.handle.net/20.500.12442/9284>



SUBJETIVIDAD E INTERACCIONES

“

**SOCIALES EN  
CONTEXTO  
ESCOLAR RURAL**

”

**Angela Mercedes Beltrán-Beltrán**

**Luis Guillermo Restrepo-Jaramillo**

**Gloria Clemencia Valencia González**

Universidad Católica de Manizales - UCM

Manizales, Colombia



## Introducción

El desarrollo que han presentado las ciencias sociales ha generado que día a día se vayan incorporando nuevos conceptos y enfoques que, están asociados a las dimensiones subjetivas de la interacción, individual y social, y la educación rural. En este contexto, la subjetividad ya sólo no es abordada como un problema epistemológico o teórico, sino como un problema social, resultandos insuficientes los estudios que se han realizado, tal como lo argumenta González Rey (2012) al decir: "su significado ha estado asociado a la definición de procesos y dinámicas internas de la persona; además, es referida con frecuencia de forma general y poco precisa en el desarrollo de otros temas". (p.11)

Aunque en algunas ocasiones la manera en que se vinculan las personas en la sociedad pasa desapercibida, es importante analizarla, porque forman parte de la articulación entre la complejidad de la sociedad y los procesos inherentes al desenvolvimiento y formación del estudiante.

En este sentido, Chacón Solís (2018) destaca que la manera como interactuamos y experimentamos con el mundo real, está condicionado por el contexto, los sentidos subjetivos y las configuraciones subjetivas compartidas; o lo que es lo mismo, que el comportamiento y las acciones de un sujeto se encuentran en una asociación directa con los "referentes ideológicos internos" y "estados psicológicos que se actualizan" (Capote González, s.f., p. 3).

La participación de los jóvenes se evidencia en las expresiones, disposición, postura y conducta que admiten en su coexistencia en el contexto social y familiar, lo cual se interpreta en diversos modelos sociales y representaciones que se expresan por medio de comportamientos, modas y/o hábitos, manifestaciones lingüísticas, entre otros; que de una u otra, manera modifican el cimiento de la identidad propia de cada sujeto y por ende de su propia subjetividad. Por lo anterior, es pertinente realizar una análisis bibliométrico que permita evidenciar las sendas que se han entretajido al tratar de realizar estudios sobre la subjetividad, las interacciones sociales y los contextos específicos de la escuela rural.

En este orden de ideas, esta investigación tiene como objetivo principal realizar una revisión bibliográfica de la subjetividad a partir de las interacciones sociales en los estudiantes de Educación Media del entorno Rural mediante un análisis bibliométrico.

La investigación en toda área del conocimiento cuenta con una considerable producción científica, ante todo en numerosos artículos, que requieren ser compilados y estudiados para avanzar en el campo específico del conocimiento en el que se desarrolla cualquier proyecto de investigación hoy. El acercamiento bibliométrico a una temática de investigación permite ver la importancia de esta en el concierto académico mundial, quienes son los autores que



más aportan al mismo y el impacto de las publicaciones con sus diversas perspectivas (Delgado, Vázquez-Cano, Belando Montoro y López Meneses, 2019).

La pertinencia de este estudio bibliométrico, se funda entonces en la necesidad de un análisis de la producción de nuevo conocimiento en el ámbito internacional, para evidenciar la posibilidad de enriquecer el conocimiento en el área educativa a partir de la investigación planteada sobre configuración de la subjetividad individual de estudiantes, a partir de las interacciones con sus pares, en la escuela rural.

Cada año se publican numerosos estudios bibliométricos, tanto de revistas relacionadas con el ámbito de la educación (Ariza & Quevedo-Blasco, 2013; Vázquez-Cano, López Meneses y Sarasola, 2015) como de otras disciplinas (Zych & Quevedo-Blasco, 2011).

### **Metodología de la investigación**

En este estudio se aborda una metodología documental o bibliográfica, analítica, descriptiva y retrospectiva (Vera, 2009), de la producción científica de diferentes revistas a nivel nacional e internacional cuya búsqueda se realizó mediante la base de datos bibliográficas de Scopus, Dialnet, Scielo y Google Scholar.

El procesamiento de la base de datos se realizó mediante el software bibliometrix, el cual fue desarrollado por Massimo Aria y Corrado Cuccurullo, utiliza el entorno de código abierto de programación estadística R y es distribuido gratuitamente (Aria y Cuccurullo, 2017). Tiene incorporado funcionalidades de los programas bibliométricos Scimat y HistCite y se puede emplear con la interfaz de Biblioshiny (Torres-Salinas, 2020).

Para la búsqueda en las bases de datos, se utilizaron los siguientes descriptores: “subjectivity configuration” (configuración de subjetividad), “subjectivity construction” (construcción de subjetividad), “subjectivity” (subjetividad), “high school student” (estudiante de preparatoria), “youth” (juventud), “school” (escuela), “social interaction” (interacción social) y “rurality” (ruralidad). Tomando en cuenta dichos descriptores se empleó una ecuación de búsqueda mediante operadores booleanos (TITLE(“Subjectivity configuration” OR “Subjectivity construction\*” OR “Subjectivity”) AND TITLE-ABS-KEY (“High school student” OR “youth\*” OR “School\*” OR “Social interaction\*” OR “rurality\*”)) AND PUBYEAR - 2004 AND PUBYEAR - 2022.

Los criterios de inclusión y exclusión que se tuvieron en cuenta para la búsqueda son los siguientes: año de publicación entre 2005 y 2020; tipo de documentos artículos; área Ciencias Sociales, Artes y Humanidades; en los otros elementos se aceptan todas las posibilidades en cuanto autores, países, fuentes, afiliación e idioma. Se encontraron en la búsqueda 489 artículos a tener en cuenta.



Para garantizar la rigurosidad en el proceso bibliométrico se emplea el flujo de trabajo propuesto por Zupic y Čater (2014), el cual consiste en cinco etapas: Diseño del estudio, Recolección de datos, Análisis de datos, Visualización de los datos e Interpretación.

En cuanto a los indicadores bibliométricos utilizados para el análisis de los documentos se eligieron los siguientes: Producción por año de publicación, Principales autores, Documentos por afiliación, Documentos por área temática, Tipo de documento seleccionado, Producción de autores a lo largo del tiempo, Producción científica por país, Principales palabras clave utilizadas en resúmenes de artículos seleccionados, Palabras clave proporcionadas en las investigaciones. Mapa de Superficie, Parcela de tres campos: Autores, palabras clave y fuentes (diagrama de Sankey), Red de colaboración, Red de cocitación, Productividad de autores a través de la ley de Lotka.

En la Tabla 1 se muestra la información principal sobre los documentos, en cuanto al tipo de documento, contenido de este, autores y colaboración de autores.

**Tabla 1** - Información principal sobre los datos.

| Descripción                           | Resultados |
|---------------------------------------|------------|
| Fuentes (revistas, libros, etc.)      | 275        |
| Documentos                            | 500        |
| Años promedio desde la publicación    | 4,73       |
| Citas promedio por documentos         | 3,19       |
| Citas promedio por año por documentos | 0,4759     |
| Referencias                           | 34081      |
| <b>Tipos De Documentos</b>            |            |
| Artículo                              | 469        |
| capítulo del libro                    | 9          |
| Editorial                             | 12         |
| Revisión                              | 10         |
| <b>Contenido Del Documento</b>        |            |
| Palabras clave del autor              | 449        |
| <b>Autores</b>                        |            |
| Colaboración De Autores               | 1062       |
| Índice de colaboración                | 2,57       |

Fuente: Elaboración propia (2021).

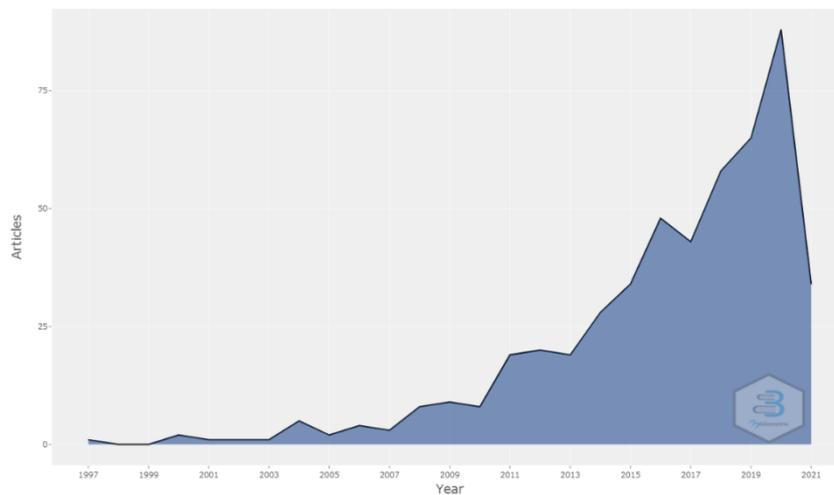
### Producción por año de publicación

La producción científica para el año 2005 es de 2 publicaciones, sin embargo, el aumento es paulatino hasta el año 2010 (8 publicaciones); a partir de ese momento se genera un incremento considerable hasta el año 2020, que es el año más productivo con 88



publicaciones y hasta julio del 2021 van 34 publicaciones (Figura 1). Lo cual evidencia el incremento de la temática en el interés de los investigadores y autores en los últimos años.

**Figura 1** - Producción científica anual.

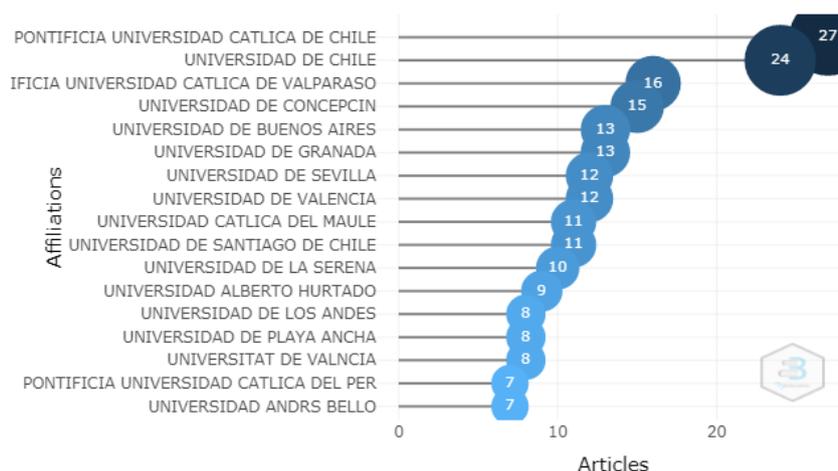


**Fuente:** Elaboración propia a través de Bibliometrix (2022).

### Documentos por afiliación

Entre las principales universidades que producen acerca de este tema de *estudio* se encuentran la Pontificia Universidad Católica de Chile (27 documentos), Universidad de Chile (24 documentos), la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en Chile (16 documentos), la Universidad de Concepción en Chile (15 documentos), Universidad de Buenos Aires en Argentina (13 documentos), Universidad de Granada en España (13 documentos), las Universidades de Sevilla y Valencia (12 documentos) como se ilustra (Figura 2). De lo anterior se concluye el interés que sobre la temática se tiene entre los países de Iberoamérica, tal vez marcados por problemáticas comunes y por relaciones Educación-Sociedad-Cultura que los convoca en estos intereses.

**Figura 2 - Afiliaciones más relevantes.**

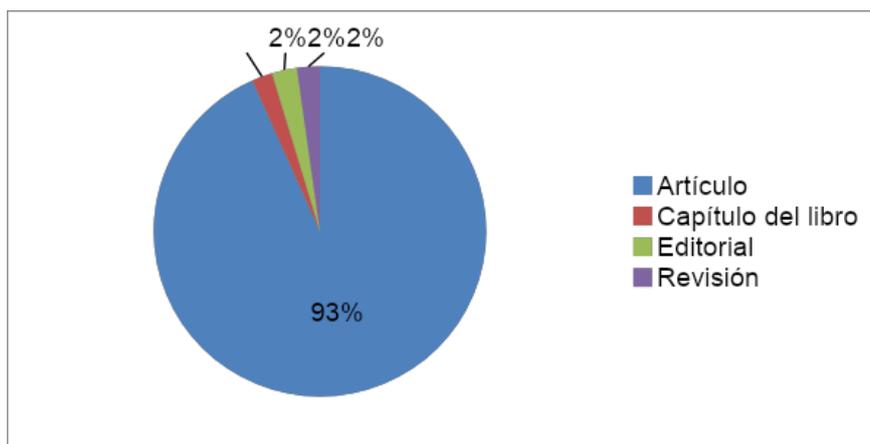


**Fuente:** Elaboración propia a través de Bibliometrix (2022).

### Tipo de documento seleccionado

En la Figura 3 se muestra el tipo de documento que corresponde a las publicaciones sobre esta búsqueda, se observa que los trabajos más recurrentes son los Artículos con un 93% de las publicaciones, luego se tiene la Editorial con un 3% y por últimos las Revisiones y Capítulo de libro con un 2%.

**Figura 3 - Afiliaciones más relevantes.**



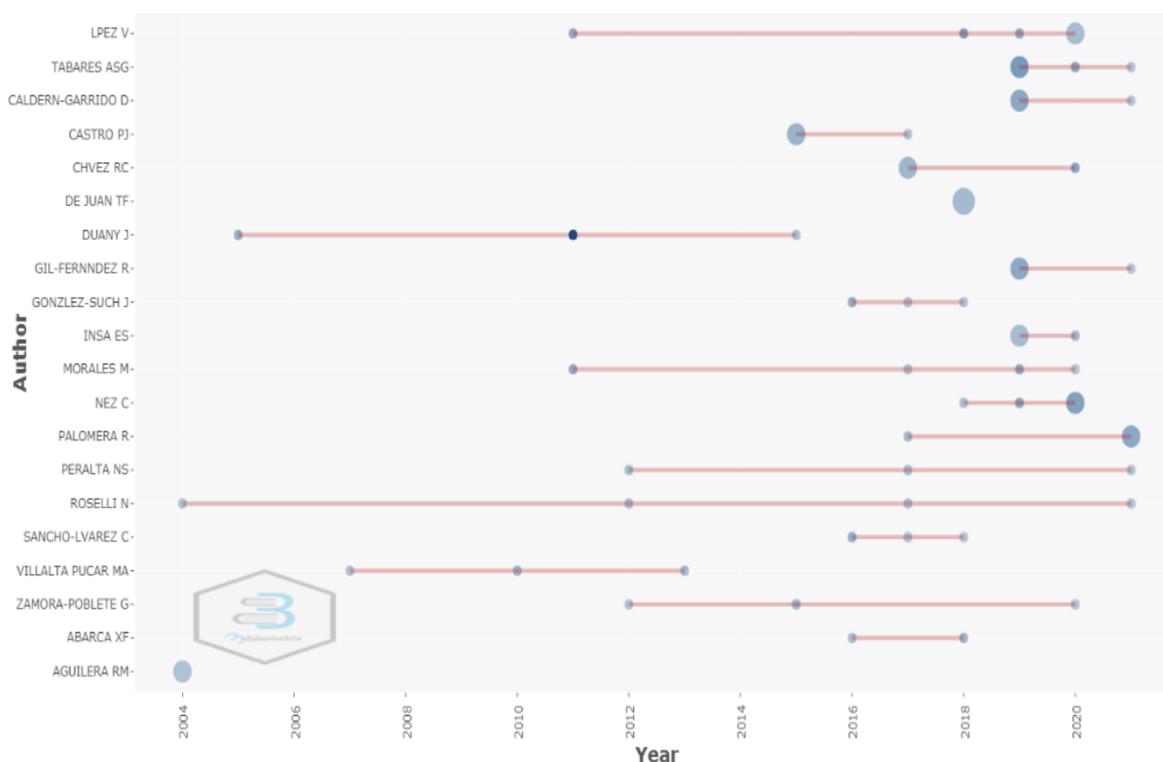
**Fuente:** Elaboración propia (2022).

### Producción de autores a lo largo del tiempo

Respecto a la productividad de los autores a lo largo de los años, se puede ver claramente la contribución de autores específicos a través de los años, la Figura 4 muestra un selecto grupo de autores con clara continuidad en la producción sobre el interés de este artículo.



**Figura 4 - Productividad de los autores a lo largo del tiempo.**



**Fuente:** Elaboración propia a través de Bibliometrix (2022).

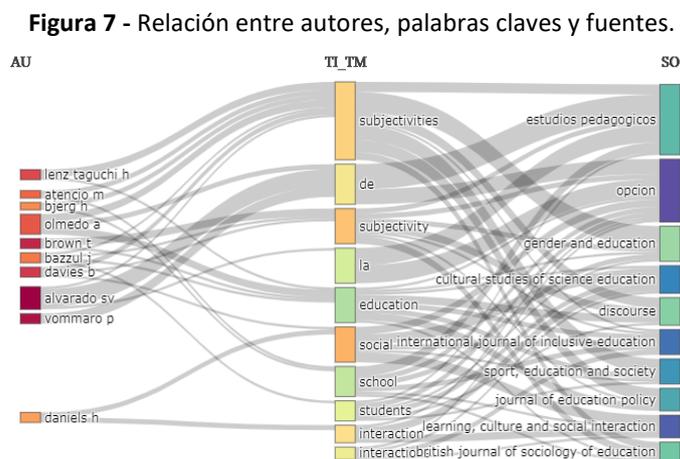
### Producción científica por país

En la Figura 5 se ilustra un cartograma que representa la producción científica dada la afiliación de cada autor. El color azul intenso representa los países con mayor producción científica y a medida que el color azul se va degradando la producción va disminuyendo. Por lo tanto, se puede observar que los países con mayor producción son Chile (227), España (217), Colombia (108), México (95) y Argentina (84). Seguidamente se encuentran Perú (34), Brasil (27), Estados Unidos (21), Cuba (14), Venezuela (13), Ecuador (11), Uruguay (6), Reino Unido (6), República Dominicana (4), Francia (3), China (2), Alemania (2), Costa Rica (2), Portugal (1), Italia (1), Polonia (1), Arabia Saudita (1), Yemen (1), Malasia (1) y finalmente Nueva Zelanda (1). Es destacable que la mayor producción se presenta en 3 países de habla hispana, Chile, España y Colombia.



### Parcela de tres campos: Autores, palabras clave y fuentes (diagrama de Sankey)

La relación entre los autores, las palabras claves y la fuente se ilustran en la Figura 7. En la izquierda se tienen los autores, en el centro las palabras claves y a la derecha las fuentes de publicación. Se observa en la figura que los autores Lenz Taguchi H, Atencio M, Bjerg H, Olmedo A, Bazzul J, Davies B, Alvarado S. V, sugieren una de las palabras claves más frecuente como lo es Subjectivities (Subjetividades). Respecto a la palabra Subjectivity (Subjetividad) fue abordada por Brown T, Bazzul J, Davies B. Entre las revistas que más publicaciones tienen con las palabras claves más frecuentes son Estudios Pegagogicos (Revista de Chile), Gender and Education (Género y Educación, publicada por la empresa de Inglaterra Taylor y Francis), Cultural Studies of Science Education (Estudios culturales de la Educación Científica, Holanda).

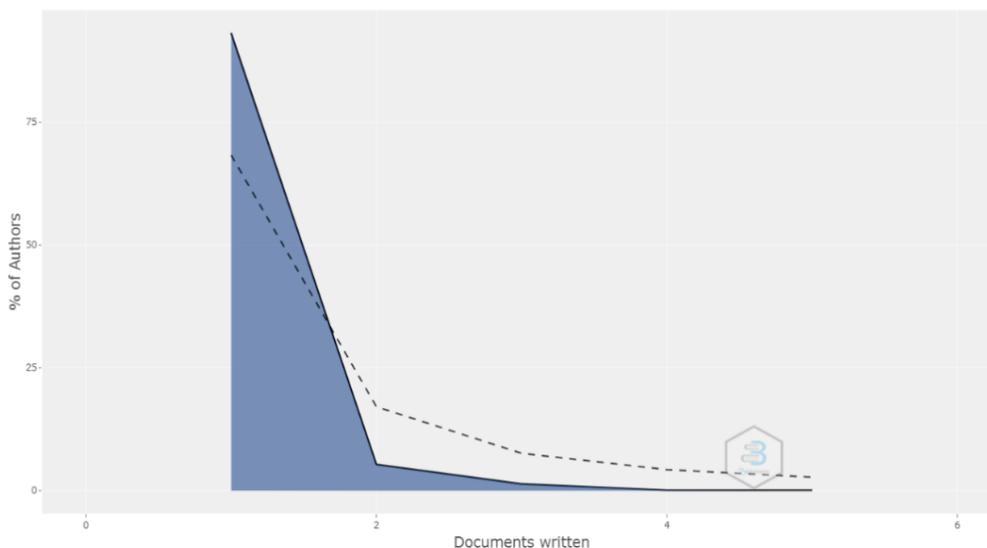


Fuente: Elaboración propia a través de Bibliometrix (2022).

### Productividad de autores a través de la ley de Lotka

En la figura 8 se ilustra la productividad de los autores, donde se evidencia que el número de autores es inversamente proporcional al número de investigaciones, cumpliéndose así una de las leyes de la bibliometría, como lo es la ley de Lotka (Arduany, 2012). A medida que el número de autores aumenta disminuye el número de investigaciones, es decir, el porcentaje más bajo de investigaciones están publicadas por el mayor número de autores; y viceversa a medida que el número de autores disminuye aumenta el número de investigaciones. El 93,2% de los autores o coautores han participado en al menos una investigación, el 5,3% en dos investigaciones, el 1,4% en tres investigaciones, y el 0,1% en 4 y 5 investigaciones.

**Figura 8 - Productividad de autores según la Ley de Lotka.**

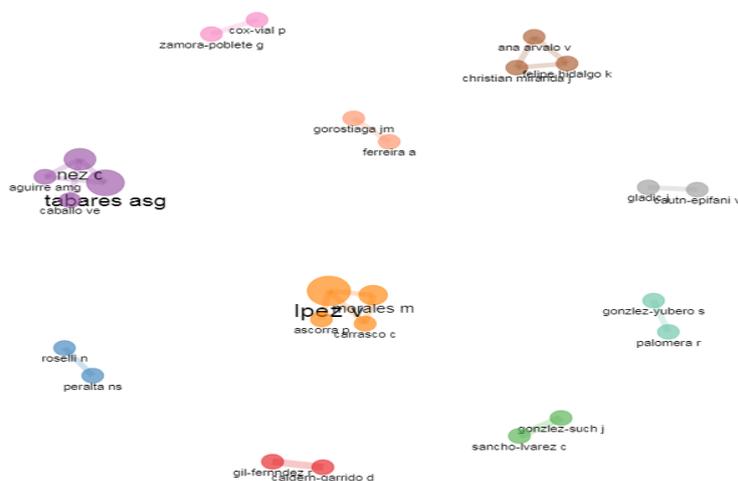


**Fuente:** Elaboración propia a través de Bibliometrix (2022).

### Red de colaboración

En la Figura 9 se muestra la red de colaboración entre autores con 50 nodos, donde se observan 10 clústeres, los principales colaboradores son López, y Tabares; los cuales son los principales autores en el tema. También se evidencia que muy pocos autores trabajan de manera homogénea con pocos autores, pero de manera aislada trabajan con la mayoría, pero en temáticas diferentes (según el color de la red).

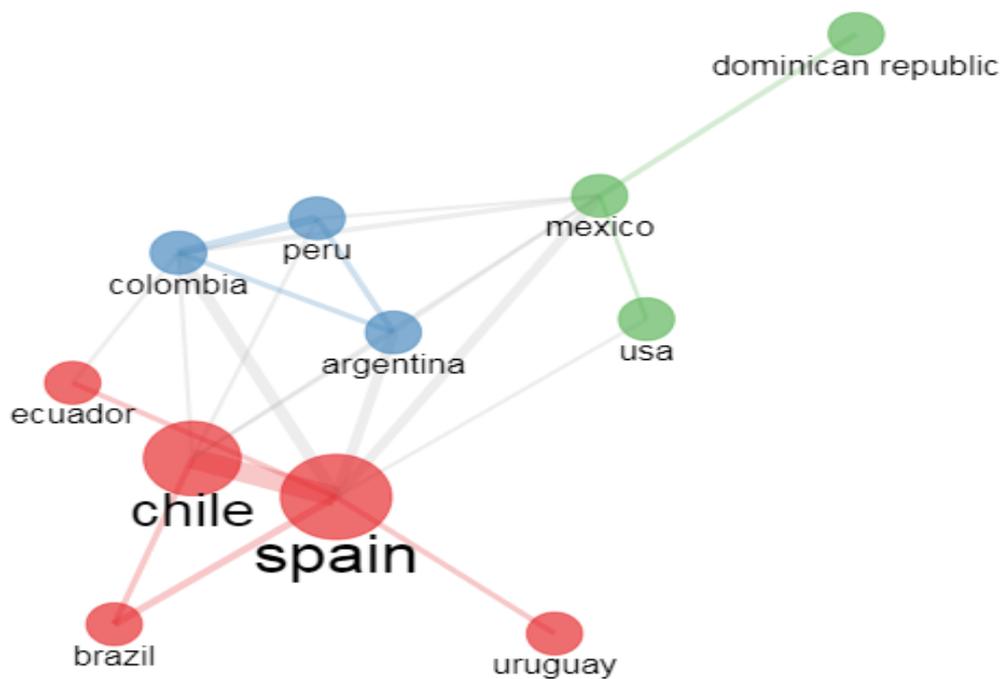
**Figura 9 - Red de colaboración entre autores.**



**Fuente:** Elaboración propia a través de Bibliometrix (2022).

Respecto a la red de colaboración entre países con 50 nodos, se observa en la Figura 10 tres clústeres independientes. Como se evidencia en el clúster 1 se encuentran dos de los países con más producciones en el tema (Chile y España), en el clúster 2 se encuentran los países Colombia, Perú y Argentina. Y el tercer clúster lo conforman México, Estados Unidos y República Dominicana, lo que coincide con la producción.

**Figura 10** - Red de colaboración entre países.



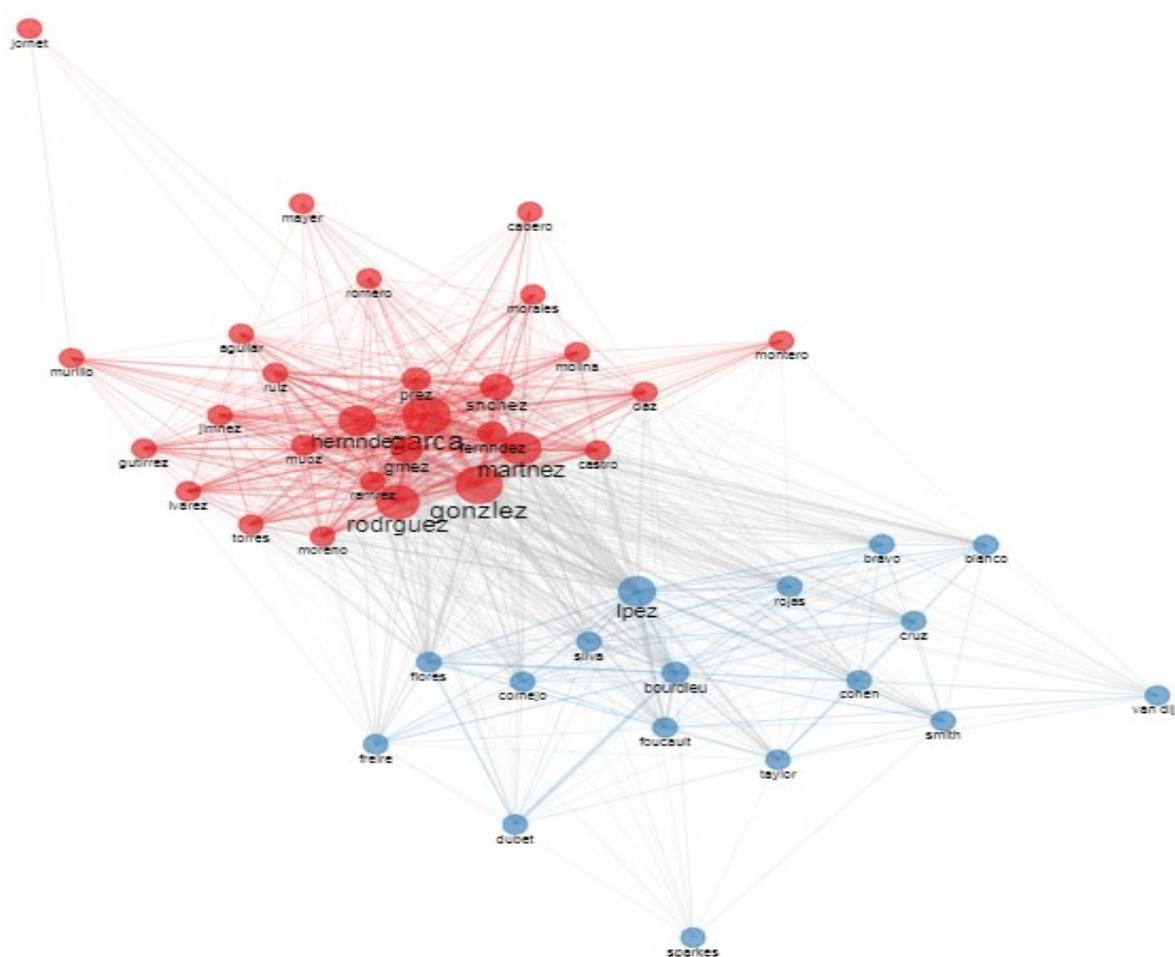
**Fuente:** Elaboración propia a través de Bibliometrix (2021).

Las redes de colaboración presentadas no se encuentran muy nutridas, lo que demuestra que aún queda mucho por indagar en cuanto al tema de la subjetividad. Sin embargo, resalta el interés en el mundo hispanoparlante por este asunto investigativo.

### **Red de cocitación**

Respecto a la red de cocitación entre autores, con 50 nodos, se ilustra en la Figura 11. En esta red se observa claramente dos clústeres. El primer clúster bajo la perspectiva de González, quien tomando como base la propuesta de Vygotsky define la subjetividad como “el sentido subjetivo como aquella unidad de los procesos simbólicos y las emociones, donde la aparición de uno marca la emergencia del otro sin constituirse en su causa” (González Rey, 2013), y el segundo clúster bajo la perspectiva de López, quien indaga acerca de las políticas de convivencia en la escuela.

Figura 11 - Red de cocitación de autores.



Fuente: Elaboración propia a través de Bibliometrix (2022).

En la red de cocitación entre fuentes se evidencian tres clústeres. Un clúster lo conforman las revistas *estadounidenses* *Journal of teaching in physical education* y *Journal of educational psychology*; y una revista editada en Chile *Sport*. Los otros dos clústeres por múltiples revistas, en uno está principalmente la *Revista de Educación de Costa Rica* y en el otro clúster la revista española *Psicothema*. Es evidente que las revistas tienen un acento educativo desde la psicología o desde la educación física.

Luego de realizar este análisis bibliométrico, se hará referencia a los principales hallazgos, con respecto a las categorías tratadas en el presente estudio emergiendo así, la fuerza teórica del interés investigativo.

### Emergencias teóricas a partir de la dialogicidad propuesta

Es fundamental entender, que las comprensiones teóricas encontradas en este análisis bibliométrico, muestra la dialogicidad de las categorías elegidas para desarrollar este escrito. Se encuentran las relaciones y tensiones que, leídos desde su individualidad, son diferentes a

cuando los leemos con otras emergencias propias de su transformación, en la cual el contexto es sugerente en el hallazgo de las dialogicidades y emergencias logradas. Se hace necesario presentar las categorías con sus desarrollos a partir de las teorías desarrolladas.

## **Subjetividad**

La subjetividad en el ámbito educativo, ha sido un tema abordado por diversos autores (Sánchez Álvarez y Rodríguez Menéndez, 2020; Lisbôa y Neves, 2019; Cortés Salcedo, Pérez y Guerra, 2016; Palacios 2019; Espejo, 2015; Robayo Torres, 2015), en donde indagan e implementan procesos institucionales de gestión educativa que, promuevan el cambio con el fin de desarrollar las relaciones internas entre los jóvenes estudiantes en el contexto escolar y generalmente en todos los espacios donde se desarrolla su vida cotidiana.

La subjetividad, desde la perspectiva de El Sahili González (2012), es entendida como la percepción que tiene el sujeto hacia el entorno, partiendo desde una óptica organizacional, colectiva o individual; hace referencia a la forma en como los intereses de cada sujeto afecta su desenvolvimiento organizacional o en su defecto a otros sujetos de su entorno. González Rey (1997; citado por El Sahili González, 2012) señala que debido a la complejidad se ha convertido en un tema difícil de abordar.

Maceo Vargas y Montero Tamayo interpretan que el concepto de subjetividad ha emergido hacia la “constitución de la psiquis humana e individual en los diversos momentos de relación del ser humano, con los diversos estados, procesos y sentidos subjetivos que sea capaz de conferirles” (2017, p. 81). Por lo tanto, actualmente se asiste a la construcción de nuevas formas de subjetividad y procesos de subjetivación.

En el caso del ámbito educativo, la subjetividad mantiene un diálogo y confrontación con la comunidad educativa, una negociación con las normas institucionales y sociales, con los mandatos culturales, las experiencias particulares y las decisiones o normativas educativas. Es decir, la subjetividad es un concepto dinámico y forma parte de un proceso complejo que aborda múltiples variables de extensión, en este sentido El Sahili González (2012) expresa que en las instituciones educativas hay una subjetividad que incide constantemente en procesos y sujetos que la conforman.

En el sector rural, los sujetos tienden a tener menos posibilidades de acceso a la educación y menores niveles de logro académico en comparación a la población urbana. En el contexto educativo, el desarrollo personal de los estudiantes presenta un desafío, un campo de tensiones y negociaciones dentro de lógicas institucionales e intereses de la comunidad educativa en su conjunto. Razón por la cual determinados estudios evidencian la posibilidad de proponer el desarrollo subjetivo en el contexto educativo, así como también reflexionan sobre el lugar de la subjetividad dentro de los sistemas y discursos dominantes,



enfoques y métodos sociales (Cançado et al., 2020; Kato y Kumagai, 2020; Qin, 2020; Radchenko, 2020).

Dentro del contexto de la educación, el género se desarrolla en consonancia con la subjetividad (Nichols y Stahl, 2017), la identidad en formación (Pescott, 2020) y ésta a su vez, en la forma en que las redes sociales afectan la construcción de la identidad (Barbosa Martínez, 2017). De este modo, se destaca también la construcción de la subjetividad a través de las relaciones sociales que tiene que ver con el vínculo que se establece entre alumnos y docentes (Friesen, 2017).

Es importante señalar que, en la comprensión de la subjetividad, se encuentran relaciones directas con la subjetivación, que pueden estudiarse desde diversas perspectivas; por ejemplo, la subjetivación es comprendida como una forma casi jurídica, normativa, referencial, por la que el individuo como sujeto moral se relaciona con este marco regulado y se somete a él bajo la pena de culpas que le imponen un castigo frente a la sociedad, evidenciado el ejercicio del poder (Foucault, 2005). Pero para otros la subjetivación se expresa en la individuación, con propuestas como la de Simondon (2009) en la que propone la Individuación como un hecho para cada átomo la propia existencia dada y para lo compuesto o construido en virtud del encuentro por azar, que debe expresar el principio de individuación, así sujeto e individuo se construyen en la interacción cotidiana en la escuela.

### **Interacción social**

La interacción social, se refiere a un concepto importante en la construcción de la subjetividad y las relaciones intersubjetivas puesto que, como manifiesta Skoglund (2020), dentro de las instituciones educativas, respectivamente, se generan tensiones de acuerdo con la evaluación, las acciones, los métodos y estrategias didácticas, así como también en el plano de la interacción social respecto de la comunidad educativa.

A partir de ello, diversos estudios abordan la forma en que la interacción participa del proceso educativo y del proceso de construcción de la subjetividad dentro del ámbito escolar. Las redes sociales y el uso actual de las tecnologías participan en las formas de subjetivación, interacción social e identidad (Anzaldúa Arce y Ramírez Grajeda, 2014).

El empleo de la emisión de videos en las tutorías virtuales fomenta la interacción social específicamente la interacción entre alumnos-compañeros-profesor; contribuyendo así en el desarrollo de diferentes subjetividades (Wu y Gao, 2019). Por otro lado, los blogs también resultan de gran utilidad ya que por medio de éstos se promueve el desenvolvimiento de habilidades y competencias mejorando la interacción social, los atributos y la comunicación en la sociedad de enseñanza-aprendizaje (Hanney y Skirkeviciutey, 2020).



En este mismo sentido, Dikcius et al (2020) apuntan que cuando se tiene un curso con muchos estudiantes el aprendizaje en línea presenta una serie de inconvenientes, ya que las interacciones se dificultan lo cual representa un problema para el óptimo desarrollo en la interrelación en correspondencia con el aprendizaje.

Así como estas, son innumerables las investigaciones que indagan acerca de la interacción social en el contexto educativo, la mayoría de ellas se enfocan en el desarrollo de estrategias mediante el uso de las tecnologías de información y la comunicación, ya que estas consolidan el proceso de enseñanza-aprendizaje y promueven el desarrollo de destrezas, habilidades y conocimientos de nuevas técnicas digitales lo cual impulsa significativamente el juicio crítico, la facultad de realizar correctamente las actividades que demanda su entorno e influyen positivamente en la personalidad de cada uno de los entes involucrados.

La forma que adopta la interacción social requiere de herramientas y del desarrollo de competencias dadas a través de procesos complejos dentro de ambientes y contextos sociales. Salisbury (2020) expresa que las prácticas (sociales y culturales) y las estrategias que emplea el docente requieren de ciertos procedimientos que de una u otra manera genera la producción subjetividades dentro de la interacción social, lo cual contribuye al desarrollo personal de cada uno de los sujetos involucrados en el ámbito educativo.

Siendo las cosas así, resulta claro que la interacción juega un papel importante en el contexto educativo, puesto que es una estrategia poderosa para el incremento en el rendimiento estudiantil, debido a que, optimizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, los lazos afectivos y sociales, y las relaciones interpersonales.

## **Educación Rural**

La educación rural, hoy día, no está ajena al desarrollo de las nuevas tecnologías, las cuales han roto fronteras generando nuevos desafíos y expectativas en los sujetos (Jorge-Navarro y Sánchez, 2014). Pero a pesar de ello, en América Latina y el Caribe se sigue presentando discrepancia entre las dinámicas que ejercen las escuelas de las zonas urbanas y rurales, por lo cual se dan tensiones en la construcción de los sujetos (Peirano et al., 2015).

En el contexto colombiano, Maldonado et al (2012) argumentan que, a fines del siglo XX, las desigualdades sociales, políticas y económicas se profundizaron, agudizando las condiciones de marginación y las condiciones que aportaron a la exclusión, la inequidad y la injusticia social. El sector rural, en cuanto a las políticas educativas se encuentra en desventaja y en situaciones de precariedad (Ávila, 2017), ya que continúan siendo inequitativas, puesto que intervienen factores como la pobreza, la segregación, la exclusión social, las condiciones de marginalidad, precariedad y falta de oportunidades o accesos (UNESCO, 2016).



Peirano et al (2015) argumentan que con el proceso de globalización del siglo XXI deben replantearse “nuevas estructuras de funcionamiento y de intervención” para dar respuesta a las necesidades que se han generado en el contexto rural. Es así como el contexto rural “se encuentran no solo en transformación sustantiva material, sino en redefinición conceptual y de sentidos para sus habitantes. La educación rural, es una dimensión o componente más en esta dinámica modernizadora, democratizante y de reconstrucción cultural” (Williamson Castro et al., 2017, p.2).

Es por ello, que hoy día, el concepto de ruralidad se adapta a las condiciones que presenta cada contexto, es decir, como argumentan Muñoz Bohórquez y Simmons Ortiz (2019), cada contexto rural tiene sus propias características y realidades que dependen de la cultura, de las tradiciones, las condiciones sociales y económicas. La multiplicidad de realidades, culturas y contextos que forman parte de la ruralidad condicionan los procesos dentro del ámbito educativo puesto que, llevan a transformaciones en donde se busca fortalecer la apropiación del territorio por parte de los jóvenes, se considera la diversidad de elementos, las condiciones y las necesidades particulares.

Así pues, la educación rural forma parte de un proceso de construcción social subjetiva puesto que, busca involucrar realidades del territorio, apropiarse del entorno “frente a cada sujeto como capaz de aportar y transformar su realidad e ir eliminando poco a poco en los imaginarios de los niños y las niñas que las únicas posibilidades de desarrollarse están en la urbe” (Muñoz Bohórquez y Simmons Ortiz, 2019, p.48).

La política de educación rural en países como México, Brasil y Colombia contribuyó a la mejora en cuanto a la cobertura. Sin embargo, el analfabetismo y las condiciones de acceso a la escuela continuaron en crecimiento. Las distintas variables sociales, económicas y políticas contribuyen a que un alto número de niños y niñas sean excluidos del sistema educativo rural. De esta manera, la educación rural tiene en cuenta no solo las distintas realidades y las diferencias que experimenta en relación con la urbe, sino también la diversidad cultural, racial e histórica.

Aquí, se destaca el lugar que ocupa la construcción de la subjetividad puesto que se parte de la idea de que cada sujeto tiene distintas particularidades, formas de acceder al conocimiento, de procesar las emociones y deseos. En este sentido, “para lograr la pertinencia en el sector educativo rural, se deben llevar a cabo procesos que potencien la inclusión y reconozcan la individualidad de cada uno de los educandos, así como el sentido que tienen los aprendizajes adquiridos a nivel tanto individual como para el territorio” (Muñoz Bohórquez y Simmons Ortiz, 2019, p.50). La construcción de la subjetividad, aparte de ser un proceso de auto reconocimiento, es también una forma de vincularse con el exterior y con las personas con las que se comparte el mundo.



A este respecto, vale la pena resaltar los datos del Banco Mundial sobre el tema de alfabetización total de alumnos, con los datos generales con los cuales se contaba a 2018. Colombia y México un 95% de alfabetización de mayores de 15 años y Brasil un 93% de esta misma tasa (Grupo Banco Mundial, 2018). Sin embargo, sería necesario reconocer los datos de escolarización de los menores de 15 años en el contexto rural, donde es posible un incremento en la deserción por las circunstancias especiales de la pandemia Covid-19 y la escases de TIC en los hogares de los campesinos. Todo lo cual, interviene en este importante proceso educativo que está llamado a construir subjetividad.

Queda claro que la educación rural se encuentra en desventaja, bien sea por las condiciones de pobreza, la precariedad, la falta de disponibilidad de equipos tecnológicos, las oportunidades, entre otras cosas. Evidentemente, ello influye en el proceso de la construcción subjetiva, debido a que repercute en la forma de socializar en otros contextos.

### **Cierres y aperturas**

La revisión bibliométrica realizada en este estudio demuestra que el tema de subjetividad, a pesar de que en los últimos años ha sido tratado y las producciones científicas han ido en aumento, falta profundización, especialmente en lo que se refiere a la configuración de subjetividad en el sector escolar rural.

Los resultados obtenidos indican que a partir de 2010 las publicaciones han ido incrementándose sustancialmente hasta el 2017, a partir de allí se tuvo un incremento exponencial hasta el 2020, que es el año que reúne la mayor cantidad. La mayoría de los estudios se encuentran en Iberoamérica: Chile, Colombia, México y Argentina; siendo un 93% documentos de artículos científicos. El estudio cumple con la ley de Lotka, ya que un gran número de publicaciones se concentra en un reducido número de autores.

El término de subjetividad en los documentos estudiados hace referencia a sujetos activos que tienen la capacidad de pensar, de sentir, de expresarse libremente, de socializar; todo aquello que involucra su desenvolvimiento con su entorno desde una perspectiva individual y colectiva.

De otra parte, la escuela contribuye de una u otra manera, a la formación de nuevos sujetos que, con un pensamiento sistémico, cuestionen y conozcan la realidad que los rodea. Dicha subjetividad puede construirse en el ámbito educativo por medio de la interacción social.

Emerge de esta investigación, un reto manifiesto por la investigación el tema a partir del contexto rural en educación, para por comprender cual es el efecto real de las políticas educativas de educación rural.



## Referencias

- Anzaldúa Arce, R. E., Ramírez Grajeda, B. (2014). "Subjetividad y socialización en la era digital". Argumentos. Estudios Críticos De La Sociedad, núm. 76, pp. 171-192. Disponible en: <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/151&> (consultado: 5 de agosto de 2021).
- Ardanuy, Jordi. (2012.) "Breve introducción a la bibliometría". Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/30962/1/breve%20introduccion%20bibliometria.pdf> (consultado: 14 de agosto de 2021).
- Aria, Massimo. y Cuccurullo, Corrado. (2017). "Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis". Journal of Informetrics, vol. 11, núm. 4, 959-975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007> (consultado: 7 de agosto de 2021).
- Ávila, Blanca Rosa. (2017). Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas. Tesis Doctoral, Universidad de La Salle, Bogotá. Disponible en: [https://ciencia.lasalle.edu.co/doct\\_educacion\\_sociedad](https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad) (consultado: 5 de agosto de 2021).
- Grupo Banco Mundial. (2018). Tasa de alfabetización total de adultos (% de personas de 15 años o más). Disponible en: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.ADT.LITR.ZS?end=2019&start=1970&view=chart&year=2018> (consultado: 5 de septiembre de 2021).
- Barbosa Martínez, Wilson Gustavo. (2017). "Construcción de subjetivación en los jóvenes a partir del contacto con los anuncios y las imágenes publicitarias transmitidas a través de la red social Facebook". Trabajo de Grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Disponible en: <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/5370/BarbosaMart%EDnezWilsonGustavo2017.pdf;jsessionid=0438793091ABCEA147B4FD294F6B7DA9?sequence=1> (consultado: 5 de agosto de 2021).
- Capote González, A. (s.f.). La subjetividad y su estudio. Análisis teórico y direcciones metodológicas. Manuscrito sin publicar.
- Cortés Salcedo, A., Pérez, T. H., Guerra, L. F. (2016). "La escuela colombiana: entre la nuda vida y la biopotencia", Revista Colombiana de Educación, vol. 1, núm. 71, p. 383-397. Disponible en: <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce383.397> (consultado: 5 de agosto de 2021).
- Chacón Solís, Liliana Alicia. (2018). "Subjetividad, interacción, el cuerpo, flow y la doble conciencia: conexiones con la vivencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la

- música". *Epistemus*, vol. 6, núm. 1, pp. 30-45. Disponible en: <https://doi.org/10.21932/epistemus.6.5211.2> (consultado: 5 de agosto de 2021).
- Delgado Vázquez, A., Vázquez-Cano, E., Belando Montoro, M.R., & López Meneses, E. (2019). Análisis bibliométrico del impacto de la investigación educativa en diversidad funcional y competencia digital: *Web of Science y Scopus*. *Aula Abierta*, 48(2), 147-156.
- Dikcius, Vytautas., Urbonavicius, Sigitas., Adomaviciute, Karina., Degutis, Mindaugas., Zimaitis, Ignas. (2021). "Learning Marketing Online: The Role of Social Interactions and Gamification Rewards". *Journal of Marketing Education*, vol. 43, núm. 2, pp. 159-173. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0273475320968252> (consultado: 5 de agosto de 2021).
- El Sahili González, Luis Felipe A. "Subjetividad en las organizaciones educativas: la subjetividad en la enmsl" *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 11, núm. 22, pp. 55-80. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243125410003> (consultado: 5 de agosto de 2021).
- Espejo, R. (2015). "Interacción simbólica en un acto de subjetividad de género". *Formación universitaria*, vol. 8, núm. 5, pp. 43-58. Disponible en: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50062015000500006](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062015000500006) (consultado: 5 de agosto de 2021).
- Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad, 3: La inquietud de sí*. Siglo XXI.
- Friesen, N. (2017). "The pedagogical relation past and present: experience, subjectivity and failure". *Journal of Curriculum Studies*, vol. 49, núm. 6, pp. 743-756. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1320427> (consultado: 5 de agosto de 2021).
- González Rey, F. (2012). "La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política", en Claudia Piedrahita, Álvaro Díaz y Pablo Vommaro (comps.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*, Universidad Francisco José de Caldas-Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Bogotá. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130218032232/Subjetividadespoliticas.pdf> (consultado: 5 de agosto de 2021).
- González Rey, F. (2013). "La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando obre un legado inconcluso". *Scielo Enero-Junio*, pp. 19-42. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n11/n11a02.pdf>
- Jorge-Navarro, M. G., Sánchez, L. E. (2014). "Prácticas docentes rurales en contexto de globalización. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, núm. 3. Disponible en: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/index> (consultado: 5 de agosto de 2021).



- Kato, Reiko., Kumagai, Yuri. (2020). "Translingual practices in a 'Monolingual' society: discourses, learners' subjectivities and language choices". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, pp. 1-16. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1799318> (consultado: 5 de agosto de 2021).
- Lisbôa, F. M., Neves, I. (2019). "Sobre algunos indígenas na universidade: dispositivos e producao de subjetividades". *Educação & Sociedade*, vol. 40. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/es/a/FQQTxZ4FNgMCtXS9TTSmxZk/?lang=pt> (consultado: 5 de agosto de 2021).
- Maceo Vargas, D., Montero Tamayo, D. R.. (2017). Configuración subjetiva del ejercicio de la dirección en directivos. *Universidad & Empresa*, vol. 19, núm. 33, pp. 75-112. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.4963> (consultado: 7 de agosto de 2021).
- Maldonado, M. E., Salazar Ortiz, M. A., Giraldo Campuzano, E. R. (2012). La escuela como contexto vital, la nueva ruralidad: un pretexto para incluirnos. *Sophia*, núm. 8. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740749015>
- Muñoz Bohórquez, A., Simmons Ortiz, P. E. (2019). "La constitución subjetiva de la niñez: Posibilidades desde la transformación de prácticas educativas con primera infancia en contexto rural". Tesis de Grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Disponible en: <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2482> (consultado: 5 de agosto de 2021).
- Nichols, Sue., Stahl, Garth. (2017). "Gotta Get That Laziness Out of Me". *Negotiating Masculine Aspirational Subjectivities in the Transition from School to University in Australia*. In *Masculinity and Aspiration in the Era of Neoliberal Education*, 1st Edition, pp. 166-183. Routledge. Disponible en: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315649108-10/gotta-get-laziness-sue-nichols-garth-stahl> (consultado: 5 de agosto de 2021).
- Palacios Martínez, T. (2019). "Sujeto y Subjetividad en las ciencias sociales". *Revista de psicología*, vol. 38, núm. 1-2, pp. 94-118. Disponible en: [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_ps/article/view/19021](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ps/article/view/19021) (consultado: 6 de agosto de 2021).
- Peirano, C., Puni Estévez, S., Astorga, M. I. (2015). "Educación rural: oportunidades para la innovación". *Cuadernos de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 1, pp. 53-70. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643896004> (consultado: 5 de agosto de 2021).
- Pescott, C.K. (2020). "I Wish I was Wearing a Filter Right Now: An Exploration of Identity Formation and Subjectivity of 10-and 11-Year Olds' Social Media Use". *Social Media+*



- Society, vol. 6, núm. 4, Disponible en: <https://doi.org/10.1177/2056305120965155> (consultado: 5 de agosto de 2021).
- Qin, K. (2020). "Curriculum as a Discursive and Performative Space for Subjectivity and Learning: Understanding Immigrant Adolescents' Language Use in Classroom Discourse". *The Modern Language Journal*, vol. 104, núm. 4, pp. 842-859. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/modl.12675> (consultado: 5 de agosto de 2021).
- Radchenko, Natalia. (2020). "Student evaluations of teaching: unidimensionality, subjectivity, and biases". *Education Economics*, vol. 28, núm. 6, pp. 549-566. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/09645292.2020.1814997> (consultado: 5 de agosto de 2021).
- Robayo Torres, A. L. (2015). "Subjetividades docentes en la universidad pública colombiana. Comunidades de práctica a propósito de sus narraciones". *Revista Colombiana de Educación*, vol. 1, núm. 68, pp. 229-263. Disponible en: <https://doi.org/10.17227/01203916.68rce229.263> (consultado: 6 de agosto de 2021).
- Skoglund, K. N. (2020). "Social interaction of leaders in partnerships between schools and universities: tensions as support and counterbalance". *International Journal of Leadership in Education*, pp. 1-20. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1797178> (consultado: 5 de agosto de 2021).
- Sánchez Álvarez, Iriana., Rodríguez Menéndez, Carmen. (2020). "Subjetividades femeninas y escuela: prácticas y discursos en 6° de primaria". *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, vol. 46, núm. 2, pp. 123-137. Disponible en: <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/6354> (consultado: 5 de agosto de 2021).
- Salisbury, J. (2020). "Moving a School toward Cultural Relevance: Leveraging Organizational Structures, Routines, and Artifacts to Shape Social Interactions". *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, vol. 25, núm. 2, pp. 126-145. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/10824669.2019.1705161> (consultado: 5 de agosto de 2021).
- Simondon, G. (2009). *La individuación: a la luz de las nociones de forma y de información*. Ediciones La Cebra/Cactus.
- Torres-Salinas, Daniel. (2020). "Primeros pasos y técnicas avanzadas con BiblioShiny App". Universidad de Granada. Disponible en: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/64961> (consultado: 7 de agosto de 2021).
- UNESCO. (2016). "Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en base al TERCE". Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Recomendaciones-politicas-educativas-TERCE.pdf> (consultado: 5 de agosto de 2021).
- Vázquez Cano, E., López Meneses, E. y Sarasola Sánchez-Serrano, J. L. (2015). *MOOCs and the expansion of open knowledge*. Ediciones Octaedro.

- Williamson Castro, G.; Torres Huechucura, T.; Castro Machuca, Y. (2017). "Educación rural: Proyecto Educativo Institucional desde un enfoque participativo". *Sinéctica*, núm. 49, pp. 01-16. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99854580010> (consultado: 5 de agosto de 2021).
- Wu, M., Gao, Q. (2019). "Using Live Video Streaming in Online Tutoring: Exploring Factors Affecting Social Interaction". *International Journal of Human-Computer Interaction*, vol. 36, núm. 10, pp. 964-977. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/10447318.2019.1706288> (consultado: 5 de agosto de 2021).
- Zupic, I., Čater, T. (2014). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472. Disponible en: <https://research.gold.ac.uk/id/eprint/26859/> (Consultado: 13 agosto 2021).



**CARTOGRAFÍA SOCIAL  
ECO-CAFETERA PARA**

“

**CONOCER LAS  
NECESIDADES  
EDUCATIVAS DE FAMILIAS  
CAFICULTORAS DE  
RISARALDA, CALDAS-  
COLOMBIA**

”

**Diana María Ocampo Agudelo**

Universidad de Caldas

Universidad Católica de Manizales - UCM

Manizales - Colombia



## **Introducción**

Cada vez es mayor la necesidad de escuchar la voz de quienes no han sido escuchados, actores protagonistas de la sociedad, encargados de la más ardua y valiosa labor de producir alimentos para su país.

La agricultura es la base de la economía de un país, mueve toda una sociedad, afirmando así la premisa de que sin agricultura no hay comida. La producción agrícola y pecuaria que realizan las familias campesinas, requiere contar con un conocimiento amplio y suficiente, con la formación en temas específicos para desarrollar la capacidad de tomar decisiones acertadas para el manejo del cultivo, en climas cambiantes, constantes amenazas por diversos factores como el ataque de plagas y enfermedades, la volatilidad de los mercados, situaciones que no favorecen la estabilidad económica de la familia campesina, sumado a la falta de asociaciones que agremien y protejan a los productores del campo en esta importante actividad.

De otro lado, los agricultores poseen saberes valiosos adquiridos a través del tiempo, en el desarrollo diario de su labor, transmitidos de padres a hijos, cuentan con el tesoro de la tierra que saben manejar y donde encuentran su felicidad junto a su familia en el cuidado de sus cultivos y del medio ambiente para alimentar la humanidad. Son seres resilientes, de gran fortaleza, con un profundo sentido de la vida, encontrando como lo han expresado su razón de ser en Dios-Padre-Creador, de donde viene su esperanza para seguir adelante.

Lo anterior debe ser tenido en cuenta en el diseño de programas educativos para la población campesina, donde se busque presentarles un conocimiento pertinente y acorde a su ser, saber ser y saber estar. Independiente de la edad y el nivel de escolaridad. Que tenga en cuenta además, que el campesino en Colombia, desde el 2024, es un sujeto de derechos y debería acceder de manera igualitaria la educación.

Es preciso entonces, escucharlos para conocer cuáles son sus necesidades educativas, puesto que independiente de los importantes saberes que poseen, se debe generar información de base sobre lo que ellos esperan de un proceso de formación. Realizar diagnósticos educativos situados, es un primer paso para el logro de este objetivo para alcanzar también la integración educativa de las familias campesinas.

## **El proceso de investigación**

Investigar los problemas sociales y educativos permite acercar a las comunidades, dialogar con las familias, encontrarse para compartir y escuchar con respeto y atención el sentir del otro. En el proceso de realización de la tesis doctoral, se ha transitado por caminos desconocidos los que no se hubiese llegado, si no fuera por la guía de una directora de tesis



que cuenta con el conocimiento para dirigir, enseñar y favorecer la construcción conjunta de sentidos en el encuentro con el otro. Es aquí donde se sugiere utilizar la cartografía social educativa para indagar las necesidades educativas de las familias caficultoras del municipio de Risaralda-Caldas, Colombia como contexto propio.

El primer acercamiento con las familias se realizó con la aplicación de una entrevista semiestructurada. Sin embargo, en el desarrollo de este instrumento de recolección de información, se percibe que las preguntas podían persuadir respuestas y de esta manera no se logra conocer con total transparencia el sentir del caficultor respecto a su situación y necesidad educativa. Surgiendo entonces, la posibilidad de aplicar un segundo instrumento como la cartografía social educativa, que pretende escuchar las voces de los participantes de la investigación en la realización de diagnósticos fidedignos desde ellos y para alcanzar soluciones conjuntas a sus problemas educativos y sociales.

El propósito de la cartografía social eco-cafetera se configura como una posibilidad de aproximarse a las familias para escuchar sus voces y el sentir de los integrantes de las familias. De esta manera se constituye, en el instrumento de recolección de información más potente, adquiriendo, además, un sello propio, sugerido por la directora de tesis y que surge desde la investigadora. **En este sentido se define eco-cafetera, como la producción del cultivo de café entramada con el compromiso de la calidad de vida del caficultor y su familia, el logro de su seguridad alimentaria y la sostenibilidad del medio ambiente.**

Así, logrando un tránsito de cartografía social educativa, desarrollada ampliamente por Barragán (2016), para adquirir una forma propia en el territorio y con la familia caficultora de Risaralda Caldas, como cartografía social eco-cafetera. De esta manera, este instrumento se configura, en la necesidad de integrar el todo con sus partes de acuerdo a la teoría de la complejidad ampliamente desarrollada por Morin (2006), en que el autor describe unos principios como son la dialogicidad, la reciprocidad y el principio hologramático. Inspirando focalizar el centro de este interés investigativo, en la necesidad de lograr que las familias campesinas, se empoderen de un conocimiento pertinente como parte de uno de los siete saberes. Para el desarrollo de capacidades y la toma de decisiones acertadas en la labor diaria de su quehacer eco-cafetero. En consecuencia, la dialogicidad se comprende en el reconocimiento en alteridad, donde se logra una escucha atenta y respetuosa del otro y se reconoce como un auténtico yo. La reciprocidad, en valorar el saber propio del quehacer campesino, y a partir de este saber previo que se rescata, presentarle un nuevo conocimiento que quiera y necesite adquirir. Y el hologramático en la necesidad sentida y urgente de integrar el todo con sus partes, en que Morin (2006), define que las partes constituyen un todo, están potencialmente en cada una de las partes y pueden regenerar el todo. Lo cual cobra sentido en la reconstrucción de las memorias, historias de vida, saberes para lograr



integrarlos en un sistema educativo flexible, situado, pertinente y de calidad, que los empodere del conocimiento, favorezca su desarrollo humano y una educación para la emancipación de acuerdo a Freire (2004).

A partir de la aplicación de una metodología basada en los principios de la Investigación-Acción-Participativa (IAP) propuesta y desarrollada por Fals Borda (1983). Se logra desarrollar la cartografía social eco-cafetera, permitiendo la realización de mapas temáticos, favoreciendo la indagación de los intereses educativos de los integrantes de las familias caficultoras, para recordar sus historias de vida, ubicación geográfica, y saberes propios. Esto permite comprender mejor su forma de habitar el territorio y los problemas sociales y educativos en su sistema eco-cafetero para lograr soluciones conjuntas.

La cartografía social eco-cafetera, se convirtió en el instrumento que le permitió a las comunidades a su vez, expresar su pensar y sentir sobre la educación en su territorio, de acuerdo a las consideraciones de Andrade (1997) quien al respecto afirma que: “Quien habita el territorio es quien lo conoce”.

A partir de esta afirmación se permitió establecer nuevos procesos de co-construcción y elaboración de mapas temáticos. Un mapa es un instrumento para aprender a leer y descifrar el territorio. Como el mismo autor declara así “el territorio no es simplemente lo que vemos; mucho más que montañas, ríos, valles, asentamientos humanos, puentes, caminos, cultivos, paisajes, es el espacio habitado por la memoria y la experiencia de los pueblos.

En igual sentido, García (2005) expresa que la cartografía social conduce al conocimiento de las comunidades dentro de su territorio para entender sus manifestaciones culturales, políticas, económicas, así como su entorno ecológico. Su práctica se lleva a cabo mediante diferentes técnicas e instrumentos de investigación que invitan a la población objeto de estudio a narrar sus historias de vida, sus modos de pensar y de hacer. Bruner (2004), señala sobre el acto de narrar en la vida cotidiana en el cual predomina la narración, puesto que la construcción diaria de la realidad social se realiza a partir de creencias, deseos e intenciones; es decir desde el ámbito cultural. “En virtud de nuestra participación en la cultura, los significados sociales se hacen públicos y compartidos.

Al respecto Paulo Freire dice de manera poética lo siguiente:

“La tierra que la gente ama, de la cual habla, a la que se refiere, tiene siempre un espacio, una calle, una esquina, un olor de tierra, un frío que corta, un calor que sofoca, un valor por el que se lucha, una caricia, una lengua que se habla con diferentes entonaciones. La tierra por la que a veces se duerme mal, tierra distante por causa de la cual la gente se aflige, tiene que ver con el lugar de la gente, con las esquinas de las calles, con sus sueños” Freire, (2017).



El diálogo que caracteriza la cartografía social implica escuchar al otro para que relate libremente sus experiencias, para que dé a conocer su visión de mundo. Su historia se vuelve colectiva cuando en la narración intervienen los otros como partícipes en la construcción de sí mismo y ello lleva a diagnosticar problemas comunitarios y a buscar soluciones conjuntas, como plantean Cendales y Torres (2003):

El relato es la posibilidad de liberar la experiencia única e irrepetible; es la oportunidad del sujeto de construir su realidad y de configurar su propia identidad. Siendo personal es también intersubjetivo, lo cual posibilita la construcción colectiva de realidad y de imaginarse visiones de futuro y utopías sociales. Favorece el hecho, de incluir a los otros en el recuerdo, la resistencia y en los procesos de transformación. Propósitos, que también busca potenciar la sistematización de experiencias de acuerdo a los principios desarrollados por Mejía (2004).

En consecuencia, la cartografía eco-cafetera, propició espacios para narrar y compartir en torno a una necesidad educativa de las familias cafecultoras, donde cada integrante tuvo la oportunidad de expresar su situación, qué espera de la educación y de qué manera quiere ser capacitado. Este compartir y vivenciar se une a los principios metodológicos de Investigación-acción participativa propuestos por Orlando Fals Borda (1983) como se ya se mencionó, y para este caso, en perspectiva de familia campesina-cafecultora. Los encuentros permitieron diagnosticar la búsqueda de dichas familias por ser capacitadas en temas de seguridad alimentaria y sostenibilidad ambiental, motivo por el cual la cartografía social adquirió una identidad propia, denominándose cartografía social eco-cafetera, que busca mapear un territorio que anhela hacer del cultivo de café su principal fuente de ingresos y ocupación, sin descuidar la producción de otros cultivos para garantizar su seguridad alimentaria y sin perder de vista el cuidado de la casa común, de la protección y preservación de los recursos medio ambientales.

Sobre la cartografía social, Barragán (2016) plantea que esta busca generar transformaciones en la comunidad, es el espacio donde los participantes dan a conocer sus expectativas y donde se evidencian las tensiones presentes en sus territorios, como las prácticas de enseñanzas y aprendizajes. Adicionalmente, sirve para generar encuentros de saberes y conocer las realidades al interior de las comunidades, en busca de soluciones conjuntas con todos los actores implicados, en este caso, sobre la educación en el campo. De la mano de la sistematización, la información de los mapas realizados con las comunidades permite, además, reconstruir memorias, recuperando su experiencia histórica.

Es importante para finalizar aportar una comprensión sobre el concepto de territorio, definido por autores reconocidos como Mazurek (2009), como el espacio donde se desenvuelven las relaciones sociales que establecen los seres humanos en ámbitos culturales, sociales, políticos y económicos. También, es el espacio que se refiere a la localización, y se





## Referencias

- Andrade, H. y Santamaría, G. (1997). Cartografía Social para la planeación participativa. *Memorias del Curso: Participación Comunitaria y Medio Ambiente. Proyecto de capacitación para profesiones del Sector Ambiental*. Ministerio del Medio Ambiente e ICFES, 120-186.
- Arrillaga, C. E. L. (2018). La cartografía social como herramienta educativa. *Revista Scientific*, 3(10), 232-247.
- Barragán-León, A. N. (2019). Cartografía social: lenguaje creativo para la investigación cualitativa. *Sociedad y economía*, (36), 139-159.
- Borda, O. F. (1990). La investigación-acción participativa en América Latina. *Análisis Político*, (9), 120-120.
- Fals B., O. (2009). *Cómo investigar la realidad para transformarla*. Siglo del Hombre Editores. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160308051848/09como.pdf>
- Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. Sao Paulo: Paz e Terra, 2004.
- Freire, P. *Una historia de vida*. 2 ed. Rev atualizada. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2017
- García, C. (2005). *La cartografía social en la práctica*. Proyecto "Barrios del Mundo: Historias Urbanas". ENDA Colombia.
- Mazurek, H. (2009). *Gobernabilidad y gobernanza de los territorios en América Latina* (Vol. 25). Instituto Francés de Estudios Andinos.
- Mejía, M. R. (2005). Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma educativa.. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/5040>.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Editorial.
- Torres C., A. y Cendales G., L. (2007). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. *Revista Pedagogía y Saberes* (26), 41-50. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6837/5578> Básica e suas implicações em pesquisas com intervenção. *Debates em Educação*, 12(28), 691-704. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n28p691-704.
- Vélez, I., Rativa, S., Varela, D. (2012). Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca del río Cauca. *Cuadernos de Geografía*, 21(2).59-73. Recuperado de [unal.edu.co](http://unal.edu.co).

MUJERES Y CONFLICTO ARMADO:

“

**: EL CASO DEL CARIBE  
COLOMBIANO:  
UN CONTEXTO DESDE EL  
CUAL PENSAR LA  
EDUCACIÓN**

”

**Selene Ariza-Ortiz  
Myriam Ortiz-Padilla  
Luis Oviedo-Berrocal**

Universidad Simón Bolívar - UNISIMON  
Barranquilla, Colombia



## Introducción

El propósito de este capítulo es analizar la situación de las mujeres en el contexto del conflicto armado, tomando como referente el Caribe colombiano y desde allí, reflexionar cómo se pueden transformar esos aspectos sociales y culturales que reproducen desigualdades y violencias hacia las mujeres, niñas y jóvenes en Colombia desde el contexto educativo.

Se parte de una breve descripción acerca de las configuraciones geográficas del Caribe, así como las dinámicas de la violencia armada que se instauraron en dichos territorios. Para posteriormente identificar a partir de la literatura y las normativas existentes, los riesgos y las violencias experimentados por las mujeres, teniendo en cuenta la importancia de la categoría género como herramienta de análisis que permite profundizar en la comprensión de sus experiencias, para aterrizar en la reflexión y llamado a la educación en su papel transformador.

## Fundamentación teórica

En el año 2016 se registraron en el mundo al menos 33 conflictos armados, de los cuales 32 continuaban activos al finalizar el año. La distribución geográfica realizada por la Escola de Cultura de Pau, los ubica de la siguiente manera: África (13), Asia (10), Medio Oriente (6), Europa (3) y América (1). (Navarro et al., 2017).

Para el caso de América, el conflicto armado al cual se hace referencia es el que lleva más de 60 años sucediendo en el territorio colombiano, frente al cual la firma del “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera” en el año 2019 por parte del Estado colombiano, desafortunadamente no ha logrado en la actualidad la desactivación en su totalidad de todas dinámicas asociadas al conflicto armado, a pesar de alcanzar avances significativos en la construcción de paz en los territorios.

En ese sentido, el conflicto armado en Colombia ha supuesto grandes desafíos para la vida de un sin número de colombianas y colombianos, de ahí la demanda de como sociedad y desde los contextos educativos de realizar reflexiones profundas y críticas acerca del pasado y el presente en el país. Ante esta problemática, la academia juega un papel crucial en la medida en que investiga y produzca un conocimiento que posibilite avanzar hacia la consolidación de una democracia que respalde la paz; encaminada hacia la dignidad de las personas, el esclarecimiento de los hechos, la verdad, la justicia, el perdón y la reparación.

Para el caso de la costa Caribe colombiana, zona del territorio que, como otras, ha estado expuesta intensamente a la violencia armada, las construcciones de género juegan un papel importante al imponer y reproducir representaciones en torno a la masculinidad y la



feminidad propias de un sistema heteronormativo, sobre las cuales se sustentaron jerarquías generando así violencias con impactos diferenciados; de ahí que sea relevante abordar los conflictos armados con perspectiva de género. En el caso puntual del presente trabajo, el análisis de la situación de las mujeres en el contexto del conflicto armado en el Caribe colombiano debe pasar por identificar las condiciones históricas del territorio estudiado, así como por la comprensión de las dinámicas de la violencia armada en dicho territorio. Razón por la cual, inicialmente se intenta exponer una breve descripción, que en ningún caso debe asumirse como un abordaje de la complejidad del conflicto en el Caribe, sin embargo, se considera significativo, teniendo en cuenta que a partir de una realidad geográfica se logra comprender las vivencias de la población y las violencias desplegadas por parte de los actores armados.

### 1. El conflicto armado en el Caribe colombiano y las mujeres

La región Caribe colombiana se encuentra ubicada al norte del país, conformada por 8 departamentos: La Guajira, Magdalena, Sucre, Cesar, Atlántico, Córdoba, Bolívar y un terreno insular San Andrés y Providencia. Con una población estimada según proyecciones del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2018) para los años 2005- 2020 de 10.495.754 personas, el territorio abarca una extensión del 11,6% del total del territorio nacional, comprende en su geografía serranías, grandes arterias fluviales como el río Magdalena, parques naturales y amplias cadenas montañosas, como la Sierra Nevada de Santa Marta declarada reserva de Biosfera por la Unesco en 1979, en esta encontramos uno de los picos más altos de Colombia. En relación con esta configuración geográfica, también encontramos en el Caribe áreas rurales, amplias zonas para el cultivo de tierras y ganadería; así como asentamientos de la población, que en algunos casos representan un desafío a la comunicación entre las capitales de los departamentos y las veredas o corregimientos.

Como se ha mencionado antes, contextualizar la realidad del conflicto armado en el Caribe colombiano, permite una mayor comprensión acerca de las lógicas de las violencias ejercidas por los actores armados, de ahí que los impactos de la guerra en las comunidades, familias y mujeres, lleguen a ser diferenciados dependiendo de factores que obedecen a la realidad territorial. A propósito, en la publicación “Lógicas territoriales y relaciones de poder en el espacio de los actores armados: un aporte desde la geografía política al estudio de la violencia y el conflicto armado en Colombia, 1990-2012”, se menciona:

Así las cosas, no es posible entender las variaciones y tendencias de las dinámicas territoriales del conflicto armado, sin tener en cuenta los intereses tácticos y estratégicos de los actores sobre el espacio. El territorio y su control total o parcial (hegemonía) en términos militares, sociales, políticos y económicos es una prioridad para los actores armados. Las condiciones y ventajas geoestratégicas que estas áreas ofrecen se expresan en sus características ambientales, geomorfológicas y



ecológicas, por sus reservas de minerales y por el amparo de una legislación especial, como es el caso de los parques nacionales naturales, los territorios étnicos y las zonas de reserva campesina. Estos factores determinan el grado de la disputa armada sobre ellas y contribuyen en la comprensión de la dinámica territorial del conflicto armado colombiano y la violencia registrada en contra de la población civil que habita estos espacios (Salas, 2015, p. 167).

Así las cosas, cabe anotar que, para el caso en estudio, los actores armados en la región Caribe hicieron de algunas zonas rurales y cadenas montañosas, los corredores por donde transitar, expandirse y establecer dominio sobre las comunidades; así como escenarios de confrontación. El Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2010) señala que en el Caribe colombiano para los años 70 se asentaron grupos armados como ELN (Ejército de Liberación Nacional), FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia), EPL (Ejército Popular de Liberación); de manera posterior para el año 1995 se consolidaron como grupo las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC).

De igual forma, Durán (2011) a partir de datos suministrados por el Centro de Recursos para el Análisis de Conflictos en Colombia, realiza un análisis en torno a los distintos momentos del conflicto armado desde 1988 hasta el año 2008, donde el conflicto en la región Caribe tuvo ciertas particularidades temporales que en la actualidad siguen siendo investigadas. Si bien, se reconocen las consecuencias de las acciones violentas ejercidas tanto por grupos guerrilleros como grupos paramilitares sobre las comunidades en la costa Caribe colombiana; es de señalar que las acciones de estos últimos tuvieron alto impacto en la región. En distintas investigaciones se ha identificado, que la consolidación de los grupos paramilitares a mediados de los noventa tuvo como factor importante para su creación, la expedición de un decreto por parte del Gobierno Nacional que permitía la conformación de cooperativas de vigilancias y seguridad privadas Convivir. Estos grupos encabezados por los jefes paramilitares, los Hermanos Castaños, y la organización del Bloque Norte, disputaron el control y el dominio de la región en confrontación con los grupos guerrilleros, sembrando el terror en estas poblaciones.

Según los datos que ha recogido la Unidad de Justicia y Paz de la Fiscalía, en su enorme tarea de investigación sobre el Bloque Norte del grupo paramilitar de Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), casi treinta años de violencia paramilitar y guerrillera dejaron más de 200 mil desplazados, 127 masacres, mil secuestrados, por lo menos 650 desaparecidos y ocho mil víctimas (Verdad Abierta, 2010).

En el informe “Mujeres y Guerra. Víctimas y Resistentes en el Caribe Colombiano” por el Centro Nacional de Memoria Histórica, se concluye que dicha expansión no sólo pretendía la lucha contra las guerrillas en la región, sino que además tenía como propósito constituirse como autoridades en los territorios.



... contribuir a hacer visible cómo los paramilitares no sólo pretendieron expulsar a las guerrillas de ciertas zonas del norte del país, sino que también buscaron constituirse en autoridades incuestionables del lugar. En este deshacer el mundo para rehacerlo a su antojo, las representaciones sobre la feminidad y la masculinidad tuvieron un papel constitutivo, aunque no siempre fuese de manera premeditada. (CNMH, 2011, p. 29)

Desde esta óptica, los ejercicios de poder y control sobre los comportamientos de la población civil caracterizaron las formas de operar de estos actores. De este ejercicio de poder, el género no escapó como aspecto a significar en el contexto de violencia armada.

Las representaciones sobre la masculinidad y la feminidad que guían estas prácticas no son irrelevantes para comprender cómo los paramilitares constituyeron sus dominios, sino que se encuentran en el centro mismo de su estrategia de construcción de un orden social (CNMH, 2011, p. 26).

Se reconoce entonces, que la violencia ejercida por los grupos armados sobre las comunidades generó impactos diferenciados para la población, bajo esta perspectiva, variables como la edad, la etnia, la clase y las construcciones de género, marcan aspectos importantes que se entrecruzan funcionando como sistemas que articulan las relaciones y el ejercicio del poder. Para el caso del género, aunque hombres y mujeres sean expuestos a los mismos fenómenos como la violencia, la intimidación, la tortura, desplazamiento, pérdidas materiales y muerte de seres queridos la experiencia es distinta (Fernández & González; 2019). Estas diferencias tienen que ver con muchos aspectos, entre los cuales se pueden identificar: las manifestaciones corporales diferentes entre un género y otro en respuesta a las violencias, la simbolización que hacen de sus comunidades y oponentes de maneras distintas, la forma como son perseguidos y perseguidas también se hace de manera diferente, el hecho que las responsabilidades en sus familias son determinadas en función al género, así como el acceso a la economía monetaria y la posibilidad de tener y heredar propiedades (Cohn, 2015). Por tanto, no es posible hablar de una única forma de afectación a las personas.

En el caso de las mujeres, no es posible además universalizar sus experiencias o considerarlas un grupo homogéneo, como tampoco se debe obviar lo que para este colectivo ha significado la guerra. De ahí, que a continuación se intente abordar las distintas situaciones frente a las mujeres estuvieron expuestas, que han sido señaladas y documentadas por la literatura.

En tal caso, un referente importante para ejemplificar la situación de las mujeres en el conflicto, puede ser lo consignado en el auto 092 de 2008 de la Corte Constitucional de Colombia (2008), donde se recogen las demandas realizadas tanto por organismos internacionales como nacionales, tanto por asociaciones en representación de la sociedad civil y los movimientos de mujeres en Colombia, en relación a la difícil situación que ellas



afrontan, específicamente los distintos riesgos de género en el contexto de conflicto colombiano.

Riesgos de género a los que están expuestas las mujeres en el conflicto armado en Colombia (Corte Constitucional de Colombia, 2008, s.n.):

(i) el riesgo de violencia sexual, explotación sexual o abuso sexual en el marco del conflicto armado;

(ii) el riesgo de explotación o esclavización para ejercer labores domésticas y roles considerados femeninos en una sociedad con rasgos patriarcales, por parte de los actores armados ilegales;

(iii) el riesgo de reclutamiento forzado de sus hijos e hijas por los actores armados al margen de la ley, o de otro tipo de amenazas contra ellos, que se hace más grave cuando la mujer es cabeza de familia;

(iv) los riesgos derivados del contacto o de las relaciones familiares o personales - voluntarias, accidentales o presuntas- con los integrantes de alguno de los grupos armados ilegales que operan en el país o con miembros de la Fuerza Pública, principalmente por señalamientos o retaliaciones efectuados a posteriori por los bandos ilegales enemigos;

(v) los riesgos derivados de su pertenencia a organizaciones sociales, comunitarias o políticas de mujeres, o de sus labores de liderazgo y promoción de los derechos humanos en zonas afectadas por el conflicto armado;

(vi) el riesgo de persecución y asesinato por las estrategias de control coercitivo del comportamiento público y privado de las personas que implementan los grupos armados ilegales en extensas áreas del territorio nacional;

(vii) el riesgo por el asesinato o desaparición de su proveedor económico o por la desintegración de sus grupos familiares y de sus redes de apoyo material y social;

(viii) el riesgo de ser despojadas de sus tierras y su patrimonio con mayor facilidad por los actores armados ilegales dada su posición histórica ante la propiedad, especialmente las propiedades inmuebles rurales;

(ix) los riesgos derivados de la condición de discriminación y vulnerabilidad acentuada de las mujeres indígenas y afrodescendientes; y

(x) el riesgo por la pérdida o ausencia de su compañero o proveedor económico durante el proceso de desplazamiento.

Lo relevante de considerar estos riesgos, es que permite comprender cómo en situaciones concretas el género puede articular y mediar la situación de las mujeres antes, durante y después de la violencia armada. En virtud de ello, dichos riesgos pueden ser estimados en el momento de implementar acciones de prevención de la violencia hacia las mujeres en escenarios de guerra y/o conflictos y son susceptibles de ser transformados a



partir de la educación. De igual manera, resultan valiosos a la hora de plantearse acciones de restablecimiento de derechos, bienestar e implementación de medidas de reparación; debido a las violaciones de Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario. Teniendo en cuenta lo anterior, se considera pertinente a continuación profundizar en estas situaciones.

### **1.1. Mujeres y desplazamiento forzado**

En Colombia, el desplazamiento forzado ha sido una constante al menos en los últimos 30 años, el desplazamiento de familias y comunidades de una región a otra, de lo rural a áreas urbanas o periurbanas, amedrentadas y atemorizadas por la violencia, despojados y despojadas de tierras, ha implicado para aproximadamente 7.395.268 personas, según estadísticas de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (2018), una realidad a la cual hacer frente.

Martha Nubia Bello en su publicación *Las familias desplazadas por la violencia, un tránsito abrupto del campo a la ciudad* (Bello, 2000) realiza un análisis acerca del impacto del desplazamiento forzado en las familias rurales. Una de la realidad del conflicto colombiano es que muchas de las acciones armadas por parte de los actores se desarrollaron en áreas rurales, corregimientos y veredas. Ante esto, muchas familias se desplazaron hacia las ciudades o áreas periurbanas. Al respecto, señala Bello (2000, p. 116) que las familias que han sido desplazadas se ubican en zonas donde son características la exclusión y la pobreza.

La ciudad que los recibe no puede ser otra que la de los llamados cinturones de miseria o barrios subnormales, sectores donde el mercado de tierras es aún de fácil acceso gracias a la ausencia de controles estatales en su uso y regulación, y a los bajos precios que comparativamente tienen con otros sectores. (Bello, 2000, p.115)

Ubicados en estos contextos, carecen en su mayoría del acceso a servicios básicos, de terrenos para la construcción de viviendas aptas para vivir, poseen grandes dificultades para ingresar en el mercado laboral y percibir ingresos económicos que permitan su subsistencia. Siguiendo a Bello (2000), otras de las consecuencias del desplazamiento es la desintegración de las redes familiares y sociales, la irrupción de proyectos a nivel individual, familiar y social que se traduce en el menoscabo de la integridad de las y los afectados. Tal situación, supone grandes demandas y cambios frente a los cuales adaptarse y sobrevivir. Además, llevan consigo experiencias de dolor, miedo y duelo ligados a la violencia; siendo esto una fuente de estrés que propicia la emergencia de culpas y agrava los conflictos cotidianos.

Para analizar el caso de las mujeres y los desplazamientos, se debe señalar, como aspecto relevante, los contextos sociales desde donde ellas se desplazan. Por lo general, en estos contextos hay asentadas normas de género que sitúan socialmente a las mujeres en el



ámbito de lo privado, en la mayoría de los casos, como cuidadoras de la familia. Esto tendrá implicaciones en la forma de afrontar dichos desplazamientos, Wenona Giles, señala:

Las mujeres son normalmente las principales cuidadoras en el hogar, especialmente si sus maridos son soldados o han sido matados o capturados por sus enemigos, o han huido para sobrevivir. Algunas veces, la única forma de escapar de los horrores de la guerra es huir del propio hogar, y la responsabilidad de las mujeres sobre los niños y las personas ancianas a menudo crea una urgencia especial para huir lo más rápidamente posible, incluso cuando se obstaculiza esa huida. (Giles, 2015, p. 161)

Así, se puede observar que el género no sólo podría ser un mediador de la forma en cómo se ejercen violencias por parte de los grupos armados, sino también un aspecto que condicionaría la forma en la que las mujeres afrontan y resisten todo el repertorio de violencias armadas y los desplazamientos forzados.

## **1.2. Pérdida de actividades económicas y acceso al empleo**

No todas las mujeres que fueron afectadas por el conflicto armado se dedicaban exclusivamente a las tareas del hogar, algunas de ellas ejercían actividades que les permitían su subsistencia y la de su familia, como es el caso de las mujeres campesinas quienes, al igual que sus compañeros trabajaban apoyando actividades de cultivos y ganadería, a la vez que cuidaban de sus familiares. Sin embargo, este trabajo no recibía una remuneración de manera equitativa, lo cual se traducía en la invisibilidad y escaso valor económico y social otorgado a su aportación (Chiappe, 2005). Así, estas mujeres aprendieron durante muchos años el trabajo de la tierra que les garantizaba el sostenimiento económico en el campo. Pero al desplazarse y reubicarse, en las cabeceras municipales y las ciudades se encontraron sin espacios donde ejercer este saber.

El ingreso en las ciudades confronta fuertemente a las personas con sus saberes tradicionales y que fueron la fuente de su independencia y sostenibilidad. Los saberes relacionados con el trabajo agrícola y el cuidado de los animales principalmente resultan inservibles e inútiles en la ciudad y los obliga a buscar fuentes de sustento lejanas de las conocidas (Bello, 2009, p.192).

En este sentido, tanto las mujeres que se dedican al hogar como las mujeres campesinas, al desplazarse se enfrentan a la demanda de buscar modos de subsistencias en entornos donde de manera general existen pocas oportunidades laborales, sobre todo para quienes no han tenido acceso a la educación formal o bien tienen un saber distinto al demandado en el mercado laboral. Lo que supone afrontar realidades como la precariedad laboral y salarial, la agudización del desempleo o escenarios de desempeño como el trabajo doméstico, logrando generar, en la mayoría de los casos, si acaso el mínimo de ingresos económicos.



### **1.3. El abandono y despojo de tierras**

La tenencia de la tierra es un punto clave para entender las dinámicas del conflicto y la irrupción de grupos armados en ciertas zonas de nuestro territorio. Hay que recordar que en la configuración territorial de la región Caribe existen amplias zonas aptas para el cultivo y la ganadería, históricamente, propiedades de un número reducido de familias, aunque en varios casos, las tierras eran mantenidas por medio del trabajo de familias campesinas; en menor proporción los terrenos pertenecían a hombres campesinos, y en contadas ocasiones eran las mujeres las apoderadas.

La cotidianidad histórica de las mujeres campesinas, particularmente en el Caribe, donde la tenencia de la tierra ha sido mayoritariamente informal, se resume en una sola frase: “dueña de tierras solo a través de un hombre. El acceso a la tierra de las mujeres ha sido una larga historia de exclusiones”. (Meertens, 2016, p.53)

En el momento en que se instaura a la política pública de restitución de tierras en el país en el año 2011, se evidencia cómo esta carga histórica en relación con la tenencia de tierras dificulta para las víctimas en general su reclamación. En la literatura, se hace referencia a los obstáculos de medir los despojos de las tierras con exactitud, bien sea por dificultades en el registro de las escrituras públicas o por el poco control que han tenido las instituciones encargadas de identificar quiénes y bajo qué lógicas las tierras cambiaron de un apoderado a otro. Así, los grupos armados en el Caribe colombiano despojaron a campesinos y campesinas de sus tierras como una estrategia de guerra y control sobre el territorio; para consolidarse con un poder patrimonial desplegaron sobre la sociedad civil acciones como las desapariciones, intimidaciones, asesinatos y torturas encaminados a lograr el desalojo de las tierras (CNMH, 2010).

De esta forma, señalan los y las expertas desde una perspectiva de género que en Colombia ha existido un desconocimiento histórico por parte de las mujeres acerca de su derecho a la tierra, lo que puede obedecer a que hasta los años sesenta aproximadamente, se constituyó en la legislatura una lógica de género, donde no se les permitía a las mujeres aparecer como apoderadas de las tierras. Así, las mujeres trabajaban la tierra o la habitaban pero no llegaban a constituirse como parte su patrimonio. Quienes eran considerados legalmente por el Estado como propietarios eran sus esposos. Posteriormente cuando llegó el conflicto armado, quienes se apoderaron a la fuerza de las tierras fueron los grupos al margen de la ley.

### **1.4. La violencia y violación sexual por parte de actores armados**

La violación de la libertad y la integridad sexual ha sido parte del repertorio de violencias ejercidas por parte de actores armados sobre la sociedad civil, en mayor medida, sobre los



cuerpos de las mujeres, jóvenes y niñas. De acuerdo con las reflexiones presentadas por Pamela DeLargy (2015), la violencia sexual en contextos de guerra puede suponer distintos significados; esto dependerá del tipo de conflicto y los patrones de violencia que se presenten. Continuando con su argumento, por un lado, encontramos la violación oportunista dirigida a niñas o mujeres ubicadas en zonas donde se garantiza su protección. En este caso, no hay por parte de los actores armados una planificación de la acción. No obstante, la violencia sexual se puede presentar como una estrategia de guerra intencionada, diseñada y sistemáticamente perpetrada con la intención de desmoralizar y generar terror a una comunidad entera, humillar a los hombres al evidenciar que no pueden cumplir con su rol de protectores de las familias y sus mujeres (González, Fernández y Pattaro, 2016; Fernández, 2017). También puede implicar tortura sexual tanto por parte de los grupos armados al margen de la ley, como por los ejércitos, arrebatándoles su libertad a través del secuestro con la finalidad de que realicen actividades de cocina, al mismo tiempo que se las obliga a proporcionar servicios sexuales para los soldados o integrantes del grupo armado.

En conflictos, donde la etnia cumple un rol preponderante de significación y división, la explotación sexual de niñas y mujeres es un medio para diluir las líneas sanguíneas e identidades de los enemigos. En ese sentido, las mujeres se encuentran en riesgo de la práctica forzada de abortos y esterilización como una manera de garantizar la no reproducción del grupo étnico enemigo. Es importante mencionar que también los hombres y niños pueden sufrir situaciones de violencia sexual en el marco de una guerra, al buscarse la fragmentación de lazos sociales de estos, bien con la comunidad a la cual pertenece o con otros combatientes. En cualquier caso, no siempre estas violencias se presentan de manera simultánea, puede que ocurran en momentos distintos en el conflicto, sean perpetradas por algunos actores y otros no, o bien que sólo se presenten algunas (DeLargy, 2015).

En el caso colombiano, la violencia sexual fue ejercida tanto por grupos de guerrillas como por parte del paramilitarismo; según algunos informes, también se vieron implicados militares de la fuerza pública (Fernández & González, 2019). Esta forma de violencia vulneró y violentó en su mayoría los cuerpos de las mujeres y niñas, generando graves impactos en su bienestar y salud.

En tal sentido, desde una organización patriarcal, las mujeres son cuerpos sexuados sobre los cuales las masculinidades hegemónicas tienen poder. Este poder se acentúa, claramente, si es acompañado por la posesión de armas y la ausencia del Estado para garantizar su protección o la participación de fuerzas armadas en conjunto con los grupos armados ilegales. Asimismo, el CNMH (2011) hace referencia a la inscripción de la violación sexual como parte de las acciones que persiguen conquistas y disputas territoriales, como una estrategia de consolidación de su autoridad en los territorios. En tal caso, la tenencia de las



armas y el control ejercido por los grupos armados respalda el accionar de quienes cometen estas violaciones persiguiendo únicamente la satisfacción sexual.

La Corte Constitucional de Colombia, a través del auto 092/2008 menciona un catálogo de crímenes sexuales cometidos recientemente en el conflicto armado colombiano en contra de las mujeres. En tal caso, la violencia sexual y/o violaciones sexuales no se enmarcan bajo una única lógica, la violencia sexual fue una estrategia utilizada por los actores armados para lograr despojar a las mujeres de sus tierras; las mujeres fueron víctimas de casos de prostitución y esclavitud sexual forzada. Las mujeres trabajadoras sexuales sufrieron la coacción para realizar actos sexuales con miembros de los grupos armados; mujeres y niñas sufrieron la planificación reproductiva forzada que incluía la instauración de dispositivos intrauterinos o anticonceptivos en sus cuerpos. A los embarazos forzados, la transmisión y contagio de enfermedades sexuales, mutilaciones genitales, la desnudez pública forzosa y la humillación para las mujeres que transgreden códigos y normas sociales instaurados por los grupos en los territorios, se une la violencia sexual que incluía abuso, acoso o violación dirigida a mujeres que eran injustamente señaladas de ser colaboradoras o ser parte de un grupo armado.

En la región Caribe, entre los casos que han llamado la atención a nivel nacional se pueden señalar los abusos y violaciones sexuales perpetradas por parte de paramilitares liderados por Hernán Giraldo, a quien se le reconoció bajo el seudónimo el “El Taladro”, ocurridos en la Sierra Nevada de Santa Marta. Acusado por una de las responsables financieras del grupo paramilitar, Carmen Rincón, alias “La gorda”, frente a los Tribunales de Justicia y Paz, declaró que el cabecilla del bloque Resistencia Tayrona abusó sexualmente de niñas en el departamento del Magdalena. Asimismo, la Fiscalía General de la Nación, a través de la unidad de derechos humanos, identificó aproximadamente 19 hijos e hijas registrados a su nombre, cuyas madres eran menores de edad en el momento de los nacimientos (Camargo, 2010).

### **1.5. Violencias ejercidas cuando asumen posiciones de liderazgo en las comunidades**

La persecución, amenaza y homicidio por parte de grupos armados a líderes y lideresas comunitarios continúa siendo una realidad en Colombia. Según la Defensoría del Pueblo desde el 2016 habían sido asesinados 282 líderes y lideresas sociales y defensoras de derechos humanos (Revista Semana, 2018). De acuerdo con Informe de Riesgo n° 010-17 A.I, presentado por la entidad, esta violencia trae consigo la desestructuración y disolución de los procesos organizativos en las comunidades, aterrorizando a la población, limitando sus libertades y el ejercicio de sus derechos políticos y participación (Defensoría del Pueblo, 2017).



Así, cuando las mujeres asumen posiciones de liderazgo fuera del entorno familiar, propician la movilización social en demanda o reclamación de sus derechos. En regiones donde se encontraba activa la confrontación armada o zonas críticas donde se ha producido el desarme de grupos armados, se convierten en objetivo, viéndose muchas veces desplazadas forzosamente de sus comunidades y/o violentadas sexualmente.

En el caso de las mujeres líderes, los ataques contra ellas revisten especial gravedad, pues además buscan humillarlas y generar un escarmiento frente a la comunidad, al atentar contra su integridad física y psicológica, conculcando su derecho a la intimidad y el pudor, a través de violaciones y atropellos sexuales contra ellas, sus hijas u otras mujeres de su entorno familiar (Defensoría del Pueblo, 2017, p. 7).

De igual forma, para aquellas mujeres que ejercían trabajos en unidades productivas o empresas en los territorios donde los grupos guerrilleros incursionaron, representó el riesgo de ser señaladas como objetivo militar, perseguidas y violentadas. Sobre todo, si estas mujeres representaban figuras de liderazgo en sus comunidades alzando sus voces frente a las injusticias.

Desde esta lógica, son víctimas de acciones armadas: lideresas comunitarias, mujeres pertenecientes a asociaciones de desplazados, víctimas, mujeres reclamantes de tierras, mujeres que forman parte de las Mesas de participación de víctimas, mujeres denunciantes de violaciones de derechos humanos, mujeres que intentaron contar la versión sobre los hechos ocurridos o que denunciaron ante la justicia colombiana a quienes les infringieron violencia a ellas y sus familias, mujeres que han buscado la sustitución de los cultivos ilícitos por el cultivo de la tierra a través de una actividad legal.

### **Consideraciones finales**

Para finalizar, si bien el presente trabajo es un análisis puntual a partir de la literatura y la normatividad existente acerca de la situación de las mujeres en contextos de conflicto armado en el Caribe colombiano, puede ser de ayuda para quienes se encuentren interesados en abordar trabajos con mujeres que han estado expuestas a las consecuencias de los distintos conflictos bélicos existente en el mundo.

La violencia y violaciones de derechos humanos de las cuales las mujeres son víctimas, no deben ser comprendidas como hechos aislados y fortuitos sino como acciones sistemáticas; en algunos casos, pueden llegar a ser parte de estrategias de intimidación planeadas intencionalmente por los grupos armados. Por tanto, para el caso específico de las mujeres en contextos de conflicto, se hace imprescindible una metodología que reconozca al género como categoría de análisis. Siguiendo a Osborne (2009) es necesario analizar los conflictos armados con perspectivas de género y reflejar el lugar que ellas juegan en estos,



sea este real o simbólico. Esto hace posible lograr una mayor consciencia acerca de las formas en que las mujeres son oprimidas, donde tanto sus cuerpos, su sexualidad y capacidad reproductora son explotadas. En ese sentido, en contextos donde los sistemas organizacionales establecen jerarquías desiguales en base a la construcción social del género, la guerra acentúa dicha diferenciación sexual y magnifica las distancias entre lo femenino y lo masculino, legitimando una vez más la violencia machista. De ahí la importancia de que en contextos educativos se propendan por estrategias de transformación social que posibiliten los procesos de construcción de paz y la configuración de nuevos ordenes sociales donde las construcciones de género se cuestionen y reflexionen, de tal manera que, las violencias de género y sexuales, la precariedad laboral, las desigualdades sociales, económicas y políticas no resulten en factores de desprotección para las mujeres, niñas y jóvenes en Colombia.

## Referencias

- Bello, M. (2000). Las familias desplazadas por la violencia. Un tránsito abrupto del campo a la ciudad. *Trabajo Social*, (2), 113-123. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4339111>
- Bello, M. (2009). Los daños y las pérdidas asociadas al desplazamiento forzado en las ciudades. *Revista Ciudad Paz-ando*, 2(1), 190-202. Recuperado de: <https://doi.org/10.14483/issn.2422-278X>
- Camargo, F. S. (2010). La impunidad en los delitos de violencia sexual contra niñas y adolescentes, como consecuencia de la estructura patriarcal en el Derecho colombiano. En: Hoyos, D. y Toro, B. (Eds). *Diez años de investigación jurídica y socio jurídica en Colombia: balances desde la Red Socio Jurídica*. Tomo II (pp. 344-384). Colombia: Edición Epígrafe Ltda.
- Centro Nacional de Memoria Histórica - CNMH (2010). *La tierra en disputa. Memorias del despojo y resistencias campesinas en la Costa Caribe (1960-2010)*. Bogotá: CNMH. Recuperado de [http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2010/tierra\\_conflicto/la\\_tierra\\_en\\_%20disputa.pdf](http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2010/tierra_conflicto/la_tierra_en_%20disputa.pdf)
- Centro Nacional de Memoria Histórica – CNMH (2011). *Mujeres y Guerra. Víctimas y Resistentes en el Caribe Colombiano*. Colombia, Bogotá: Taurus. Recuperado de: [http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2011/Informe\\_mujeres\\_yguerra.pdf](http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2011/Informe_mujeres_yguerra.pdf)
- Centro Nacional de Memoria Histórica – CNMH (2011). *Mujeres y Guerra. Víctimas y Resistentes en el Caribe Colombiano*. Colombia, Bogotá: Taurus. Recuperado de:

[http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2011/Informe\\_mujeres\\_y\\_guerra.pdf](http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2011/Informe_mujeres_y_guerra.pdf)

Centro Nacional de Memoria Histórica – CNMH (2011). *Mujeres y Guerra. Víctimas y Resistentes en el Caribe Colombiano*. Colombia, Bogotá: Taurus. Recuperado de: [http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2011/Informe\\_mujeres\\_y\\_guerra.pdf](http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2011/Informe_mujeres_y_guerra.pdf)

Chiappe, M. (2005). La situación de las mujeres rurales en la agricultura familiar de cinco países de América Latina. Uruguay, Montevideo: Asociación Latinoamericana de Organizaciones de Promoción al Desarrollo, ALOP. Recuperado de: <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?id=1356&entidad=Textos&html=1>

Cohn, C. (2015). *Las mujeres y las guerras*. Barcelona: Institut Català Internacional per la Pau, Ediciones Bellaterra.

Corte Constitucional de Colombia. Auto 092 de 2008 (M.P. Manuel José Cepeda Espinosa: abril 14 de 2008). Recuperado de: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/autos/2008/a092-08.htm>

Defensoría del Pueblo (2017). Informe de riesgo N° 010-17 A.I. Recuperado de: <https://verdadabierta.com/defensoria-del-pueblo-emite-informe-de-riesgo-sobre-lideres-sociales/>

DeLargy, P. (2015). Violencia sexual y salud de las mujeres en la guerra. En: Cohn, C. (eds.). *Las mujeres y las guerras* (pp. 115- -154). Barcelona: Institut Català Internacional per la Pau, Ediciones Bellaterra.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE (2018). Censo nacional de población y vivienda. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>

Durán, I. (2011). Conflicto armado y crecimiento económico municipal en Colombia”. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Colombia. Recuperado de: [http://www.bdigital.unal.edu.co/3575/1/TesisIMD\\_%28PlantillaUnal%29.pdf](http://www.bdigital.unal.edu.co/3575/1/TesisIMD_%28PlantillaUnal%29.pdf)

Fernández-Matos, D. C. (2017). Las mujeres y los conflictos armados. Un enfoque de derechos humanos. En: Fernández, A. y Llanán-Nogueira, J. (eds.). *Ecos, significados y sentidos: debates actuales sobre derechos humanos en contextos diversos*. Rosario (Argentina): Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de: <https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/7407/DEBATES%20ACTUALES%20SOBRE%20DERECHOS%20HUMANOS.pdf?sequence=3>

Fernández-Matos, D. C. y González-Martínez, M. N. (2019). La paz sin las mujeres ¡No va! El proceso de paz colombiano desde la perspectiva de género. *Revista CIDOB d’Afers*



- Internacionals*, (121), 113-133. Recuperado de: [https://www.cidob.org/es/articulos/revista\\_cidob\\_d\\_afers\\_internacionals/121/la\\_paz\\_sin\\_las\\_mujeres\\_no\\_va\\_el\\_proceso\\_de\\_paz\\_colombiano\\_desde\\_la\\_perspectiva\\_de\\_genero](https://www.cidob.org/es/articulos/revista_cidob_d_afers_internacionals/121/la_paz_sin_las_mujeres_no_va_el_proceso_de_paz_colombiano_desde_la_perspectiva_de_genero)
- Giles, W. (2015). Mujeres forzadas a huir: refugiadas y personas desplazadas internas. En: Cohn, C. (eds.). *Las mujeres y las guerras* (pp. 155-188). Barcelona: Institut Català Internacional per la Pau, Ediciones Bellaterra.
- González-Martínez, M. N., Fernández-Matos, D. C. y Pattaro, F. (2016). Conflict and post conflict: women as strategic bodies. The cases of Colombia. En: González-Martínez, M. N. y Pattaro, F. (comps.). *The war → the women → their bodies: researches and experiences on Africa, America, Asia and Europe*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar. Recuperado de: <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/1207>
- Meertens, D. (2016). Entre el despojo y la restitución: reflexiones sobre género, justicia y retorno en la costa Caribe colombiana. *Revista Colombiana de Antropología*, 52(2), 45-71. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0486-65252016000200045&script=sci\\_abstract&tIng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0486-65252016000200045&script=sci_abstract&tIng=es)
- Navarro, I., Royo, J., Urgell, J., Urrutia, P., Villevas, A. y Villevas, M. (2017). *Alerta 2017! Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz*. (Barcelona: Escola de Cultura de Pau). Recuperado de: <https://reliefweb.int/report/world/alerta-2017-informe-sobre-conflictos-derechos-humanos-y-construccion-de-paz>
- Revista Semana (31 de enero de 2018). 282 líderes sociales fueron asesinados en Colombia desde 2016. Recuperado de: <https://www.semana.com/nacion/articulo/defensoria-del-pueblo-282-lideres-sociales-asesinados-en-colombia/558634>
- Salas, L. (2015). Lógicas territoriales y relaciones de poder en el espacio de los actores armados: un aporte desde la geografía política al estudio de la violencia y el conflicto armado en Colombia, 1990-2012. *Cuadernos de Geografía - Revista Colombiana de Geografía*, 24(1), 157-172. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/61861/1/47777-233837-1-PB.pdf>
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (2018). Red nacional de información. Recuperado de: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/normatividad-red-nacional-de-informacion-rni/43700>
- Verdad Abierta (2 de noviembre de 2010). Las batallas de Hernán Giraldo, y cómo terminó sometido a 'Jorge 40'. Recuperado de: <https://verdadabierta.com/las-batallas-de-hernan-giraldo-y-como-termino-sometido-a-jorge-40/>

EL CUERPO EN LA EDUCACIÓN

“

**COMO OBJETO DE  
ESTUDIO: METODOLOGÍAS  
Y TÉCNICAS-REVISIÓN  
SISTEMÁTICA**

”

**Jenny Mercedes Rojas Muñoz**

Secretaría de educación de Bogotá-Universidad Simón Bolívar  
Bogotá, Colombia

**Lizeth Reyes Ruiz**

Universidad Simón Bolívar  
Barranquilla, Colombia



## Introducción

El presente capítulo es resultado del análisis del estado del arte y los referentes teóricos de la investigación doctoral, *El cuerpo en la educación y sus implicaciones en el aprendizaje encaminado a la formación de sujetos para el conocimiento*. El texto tiene como objetivo contemplar las formas metodológicas y técnicas que han sido empleadas para abordar el cuerpo subjetivo y significativo en la educación.

La pregunta por lo que sucede con y desde el cuerpo en el ámbito educativo, en realidad ha sido poco abordada, en parte por el discurso hegemónico que continúa con la división del ser entre cuerpo y mente, dando prelación a lo segundo en la educación. Sin embargo, diversos investigadores han empezado a preguntarse por el cuerpo más allá de lo físico. Esta nueva tendencia se ha dado sobre todo en los desarrollos de la antropología, la sociología, la psicología, la filosofía y el arte, ello ha hecho también que estos discursos emergentes sobre lo corporal, empiecen a permeare el ámbito pedagógico. Para acercarse a esas nuevas formas de pensar sobre el cuerpo, se realizó una revisión sistemática bajo la metodología PRISMA que permitió conocer de qué forma se ha abordado el cuerpo en la educación, teniendo como criterio de selección, estudios que lo contemplaran desde nuevas concepciones que lo revisten de sentido, es decir que no estuvieran limitadas a lo físico o lo biológico.

En la revisión quedaron incluidas 18 investigaciones, en este capítulo se presentarán los resultados del análisis de las formas en las que estos estudios se han acercado al cuerpo simbólico y subjetivo, haciendo una descripción de los tipos, metodologías y técnicas de investigación relevantes. Estos desarrollos pretenden ser referentes metodológicos para investigadores que se cuestionen e innoven en las formas con las cuáles indagar y acercarse a la realidad.

## Fundamentación teórica

El cuerpo ha sido relegado en la educación, y quizás los dos más grandes responsables de este fenómeno hayan sido Platón y Descartes, pues como afirma la antropóloga Silvia Citro (2010), el primero lo definía como la cárcel del alma y le atribuía la carga de no permitir alcanzar el conocimiento por mantener al ser humano ligado a lo terrenal, y el segundo, afirmaba que para alcanzar el conocimiento se debía desconfiar de los sentidos, por lo que el cuerpo se convertía en el obstáculo para conocer la verdad.

Sin embargo, esta forma de entender el cuerpo ha ido transformándose a lo largo del tiempo, pues empieza a haber un interés desde la antropología y la sociología por develar en el cuerpo su capacidad de significación y de construcción de subjetividad. Por ello, los investigadores sobre cuerpo retoman autores como Merleau Ponty, quien desde su obra



fenomenología de la percepción (Ponty, 1993), ofrece el estudio de la sensación, la percepción, la significación y la construcción de conocimiento desde lo corporal, planteando al cuerpo como posibilidad de existir, por lo cual nada se puede comprender que no esté relacionado directamente con él. A su vez David Le Breton (2018), desde la sociología del cuerpo, lo vincula también con la existencia y lo reviste de un entramado de significado, en tanto el cuerpo permite acercarse a algo o a alguien y esa interacción, genera unos sentidos que son incorporados por el sujeto y puestos en juego en otras interacciones de sus espacios vitales. En discursos más recientes se encuentra a la antropóloga argentina Silvia Citro (2010), que desde sus estudios plantea la posibilidad de la pluralidad de los cuerpos y cómo estos están en simbiosis con las comunidades a las que pertenecen.

Así mismo, en la búsqueda de esas nuevas concepciones de lo corporal, se encuentra el concepto de cuerpo vivido (Ponty, 1993), relacionándolo como el lugar de la experiencia, en tanto que la experiencia no es lo que sucede, sino lo que le acontece al sujeto (Larrosa, 2006) con esas vivencias que ha podido tener y cómo éstas generan un significado, es decir un cuerpo simbólico.

Surge también la posibilidad de contemplar el cuerpo subjetivo (Breton, 2018), en tanto al ser el lugar de la experiencia y permitir la significación, dicha significación va constituyendo la visión de mundo del sujeto y por tanto configura su subjetividad.

### **Metodología de investigación**

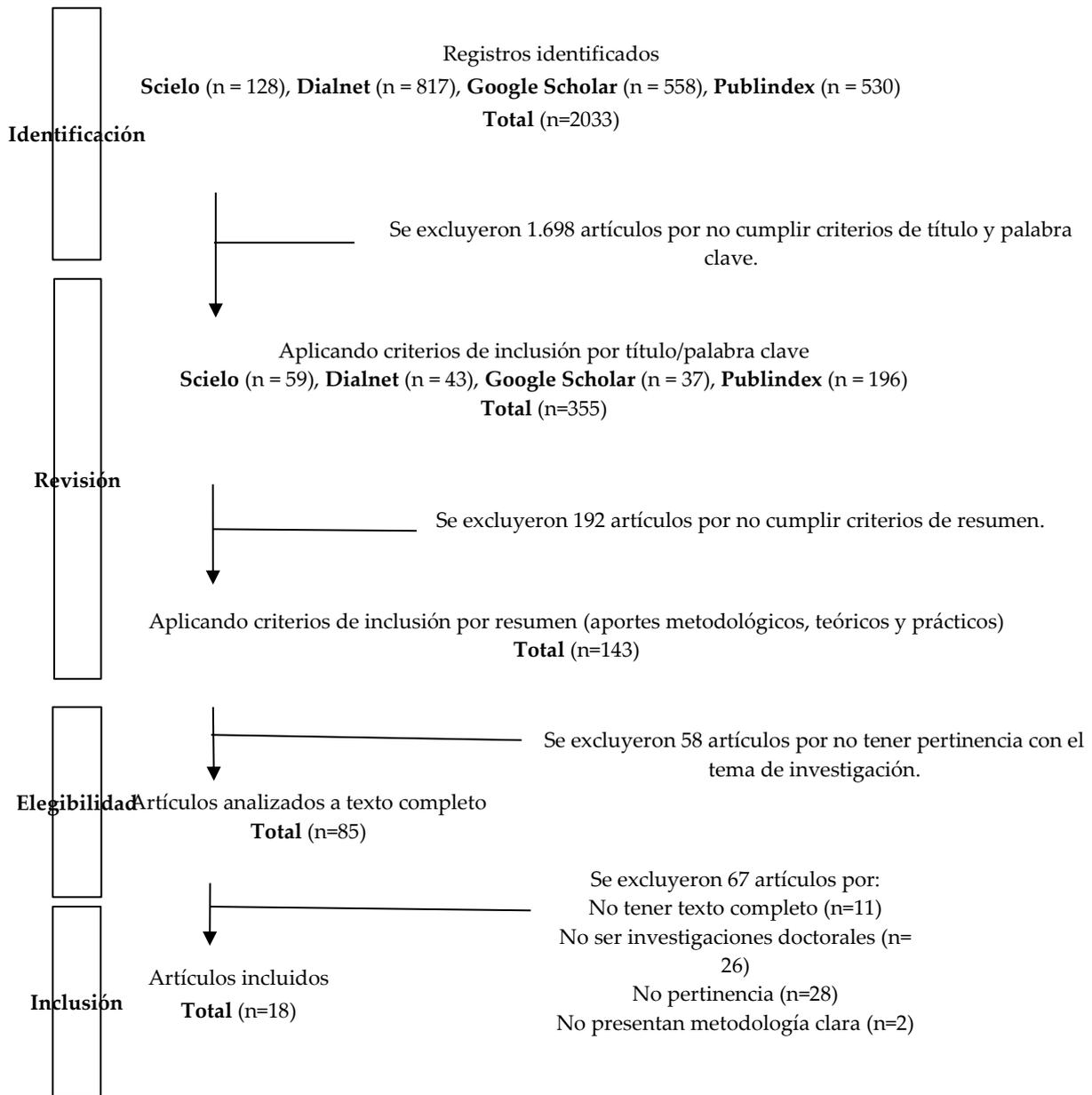
Se realizó una revisión sistemática bajo la metodología PRISMA (Urrútia, 2010), consultando las bases de datos científicas Scielo, Dialnet, Publiindex, Google Scholar, buscando estudios desarrollados a nivel doctoral, inicialmente en los últimos cinco años, tiempo que, debido a los escasos hallazgos, tuvo que ser ampliado a 10 años (Figura 1). La revisión partió de preguntar ¿Cuáles han sido las formas metodológicas y las técnicas para abordar el cuerpo desde lo subjetivo y simbólico en la educación?

**Criterios de inclusión:** Investigaciones doctorales entre 2012 y 2022, que en el título tuvieran la palabra cuerpo y educación, que trabajaran el cuerpo desde lo simbólico y subjetivo, que tuvieran descripción metodológica y que en sus resultados realizaran aportes teóricos, prácticos o metodológicos.

**Criterios de exclusión:** Investigaciones educativas que contemplaran el cuerpo solamente desde físico, o que no presentaran la metodología clara.



**Figura 1 - Fases metodológica Prisma.**



**Fuente:** Elaboración propia.

## Resultados

El análisis se hizo a través de rejillas de metadatos que permitieron visualizar, comparar y estudiar las características básicas de los estudios, en cuenta a: Título, autores, año, objetivos o preguntas de investigación, tipo de investigación, metodología, técnicas, instrumentos y resultados. En la Tabla 1. Datos de las investigaciones, se relacionan los aspectos básicos de los 18 estudios incluidos.

**Tabla 1** - Datos de las investigaciones.

| Autores y año             | Tipo de investigación | Metodología  | Técnicas e instrumentos   |
|---------------------------|-----------------------|--|---|
| (Tourn Travers, 2020)     | Cualitativa           | Estudio de caso de corte interpretativo y etnográfico    | Observación directa<br>Grupos de discusión<br>Filmaciones de clase  |
| (Maza, 2021)              | Cualitativa           | Fenomenológico con un método de intervención pedagógica. | Diseño de talleres con protocolo de aplicación, guiones didácticos de clase, fotografías, fotogramas, hoja de reflexión, cuestionario |
| (Gallo et al., 2019)      | Cualitativa           | Investigación teórico-documental                         | Cartografía   |
| (Gallo et al., 2020)      | Cualitativa           | Investigación educativa con método rizomático            | Observación de la escena, entrevistas, entrevista y análisis documental, corpografías   |
| (Gallo L. , 2017)         | Cualitativa           | Investigación educativa                                  | Observación, registro visual y fotográfico, narrativas autobiográficas, foto ensayos, material cinematográfico                        |
| (Mallarino, 2017)         | Cualitativa           | Análisis del corpus teórico                              | Cartografía de eventos, cartografía de publicaciones  |
| (Ayala et al, 2015)       | Cualitativa           | Hermenéutico   | Análisis cuerpo teórico   |
| (García, 2012)            | Cualitativa           | Hermenéutico   | Análisis teórico documental   |
| (Buitrago, 2021)          | Cualitativa           | hermenéutico-fenomenológico                              | Grabaciones de clases en línea, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios   |
| (Reales & Ospína, 2022)   | Cualitativa           | Sistematización de experiencia                           | Entrevistas, grupos focales, registro fotográfico, análisis del corpus teórico  |
| (Rodríguez, 2017)         | Mixta                 | Investigación acción. Mixta                              | Entrevistas, diarios de campo, test de diagnóstico.   |
| (Ayala et al, 2016)       | Cualitativa           | Etnografía reflexiva                                     | Observación directa de clase, entrevistas a profundidad, historias de vida, grupos focales  |
| (Jaramillo & López, 2018) | Cualitativa           | Etnografía reflexiva                                     | Observación directa, diarios de campo a partir de notas, relatos, bitácoras.  |

|                          |             |   |  |
|--------------------------|-------------|---|--|
| (Freydell, 2019)         | Cualitativa | Hermenéutica analógica                            | Revisión de contenido publicaciones de autores o sobre autores entre 1990 y 2016           |
| (Maldonado et al., 2017) | Cualitativa | Investigación narrativa de enfoque interpretativo | Microrrelatos corporales   |
| (Soto, 2022)             | Cualitativa | Investigación basada en las artes                 | Talleres performativos y conversaciones  |
| (Reales & Gamboa, 2021)  | Cualitativa | Análisis de contenido multimodal y Hermenéutica   | Cuestionarios y encuestas  |
| (Muñoz, 2021)            | Cualitativa | Sistematización de experiencia                    | Observación, grupos de discusión, microrrelatos, training, Teatro Imagen, Improvisaciones. |

**Nota:** Datos de la investigación

Luego del análisis de las investigaciones, se observa que todas se definen como cualitativas, solamente una se considera mixta. Lo que indica que el abordaje del cuerpo simbólico y subjetivo como objeto de estudio en la educación ha dado prioridad a “la obtención de información fundamentada en las percepciones, creencias, prejuicios, actitudes, opiniones, significados y conductas de las personas con que se trabaja” (Gurdián, 2007, pág. 179).

También se observa que existe una prelación por las metodologías hermenéutica y etnográfica, lo que indica que hay una fase inicial sobre el objeto de estudio, se está buscando hacer visible e interpretar esas realidades corporales en el acto educativo. Aparece solamente una investigación acción y una investigación basada en las artes, éstas últimas en sus desarrollos pasan de la comprensión a la capacidad del cuerpo para la acción y creación en la educación.

Siete investigaciones buscaron hacer análisis del corpus teórico, al establecer diálogo con autores como Ponty (1993), Deligny (2013), Ricoeur (2004) encontrando en sus bases teóricas elementos para que lo corporal se pudiese relacionar con la educación y cobrara un lugar más trascendental. Ello, también evidencia que las investigaciones sobre cuerpo simbólico y subjetivo son muy recientes en el campo de la pedagogía, por lo que los investigadores han tenido que recurrir al diálogo con otros saberes para poder ampliar ese entramado de concepciones desde lo corporal.

En cuanto a las técnicas para leer lo que sucede con y desde el cuerpo en la educación, se encontraron cuatro técnicas consideradas importantes, las dos primeras por ser las más empleadas en las investigaciones y que, aunque son técnicas cualitativas tradicionales, brindan posibilidades de obtener información sobre el cuerpo en la educación. Y, las dos últimas son consideradas novedosas pues están pensadas para acercar al investigador a las significaciones y las subjetividades a través de lo que acontece con los cuerpos.



La observación directa, es desarrollada en seis investigaciones, su uso advierte la necesidad de la percepción del investigador para hacer una lectura de la realidad en el aula, así como la importancia de leer las acciones corporales, en busca de no reducir el proceso de investigación al puro hecho de cuantificar y controlar, y, reconociendo a través del acto comunicativo y ético, una relación cara a cara, con lo que es investigado (Álvarez & Álvarez, 2014). Esta técnica es usada para “elaborar descripciones sobre los acontecimientos, las personas y las interacciones que se observan, así como a partir de la vivencia, la experiencia y la sensación de quien observa” (Gurdián, 2007, pág. 180). Usualmente se establece un diario de campo para el investigador, en cuyo registro se deben considerar; acontecimientos y acciones corporales, descripción minuciosa de los estudiantes y de los contextos educativos, las impresiones, vivencias, supuestos e interpretaciones que surgen en el investigador durante el transcurso de la observación, sus reflexiones, conjeturas y prejuicios (Gurdián, 2007).

La segunda técnica con una frecuencia relevante en los estudios es la entrevista. Esta técnica se presenta como semiestructurada, abierta, y, a profundidad. Cobra sentido en la investigación en tanto, “se encuentra a medio camino entre la conversación cotidiana y la entrevista formal” (Gurdián, 2007, pág. 197), el diálogo natural permite reconocer esos relatos personales, desde la reflexión y la autoafirmación de lo que la persona entrevistada es, hace y sabe. En las investigaciones de cuerpo, las entrevistas son muy importantes porque permiten que el investigador haga una relación entre lo que ha observado e interpretado de los gestos y acciones del otro y lo que ese otro a través de su relato le informa.

La técnica de las narraciones corporales se encuentra desde diversos instrumentos; hojas de reflexión (Maza, 2021), autobiografías corporales (Gallo L. , 2017), microrrelatos corporales (Maldonado et al., 2017), corpobiografías (Gallo et al., 2020). Por tratarse del cuerpo desde un entramado de sentido, las acciones e imágenes que la población pueda presentar son susceptibles de diversas interpretaciones, por lo que los investigadores en cuerpo, han acompañado esos análisis de las imágenes y las formas corporales con los relatos de los actores de la investigación, quienes verbalizan el sentido que han puesto a cada acción corporal.

Hay un ejercicio muy claro usado en la investigación de Muñoz Manuel (2021) y que fue adaptado de la propuesta del teatro imagen del dramaturgo y director Augusto Boal (1989), quién plantea que se dan tres imágenes en los ejercicios de creación: inicial, en tránsito y final. En educación, por ejemplo, se pide a las personas que compongan una imagen sobre una temática, luego de la representación de la imagen inicial, el investigador narra a los demás lo que ha observado, es decir da su interpretación. En la imagen en tránsito, en caso de no haber transmitido todo lo que se deseaba, los actores realizan modificaciones a la



imagen para presentarla de nuevo. Y, en la imagen final, los sujetos manifiestan desde sus relatos de lo que se pretendió representar y en diálogo con la interpretación del investigador se hace la composición final. En este ejercicio creativo-investigativo, los códigos culturales son indispensables, en la medida en que permiten que haya un encuentro en común.

Las investigaciones en cuerpo por tratarse de interpretaciones que tienen en cuenta la subjetividad, deben considerar el apoyo de esas percepciones del investigador sobre las corporalidades con las narraciones de los sujetos, realizando una triangulación de la información: imagen, percepción del investigador y narración del sujeto.

La última técnica que se relacionará es la cartografía, que ha sido trasladada por los investigadores al aula de clase. Las cartografías buscan comprender los territorios. Este principio es traído a las investigaciones de cuerpo para saber cómo se habitan los lugares. Por ejemplo, la investigación *Hacia un saber del cuerpo en el aula. Una experiencia educativa* (Gallo et al., 2020), realiza la propuesta de las corpografías, “se trata de líneas de errancia o mapas de movimientos, huellas corpocartográficas o cartas de recorridos, que marcan, dibujan o trazan recorridos, caminares, deambulaciones y acontecimientos del modo de vivir” (Gallo et al., 2020, pág. 51). En estos mapas se marcan los puntos de referencia de las aulas de clase (tableros, lugares de estudiantes, lugar del maestro, puerta, inmobiliario, ventanas, etc.), luego se describen los movimientos realizados por las personas en ese espacio, a través de líneas rectas, curvas, repetitivas, errantes (Wiame, citado por Gallo, Planella, & Ruiz, 2019, pág. 52). De esta forma, esas líneas indican las acciones del cuerpo, es decir, brindan la posibilidad de saber acerca del movimiento, los desplazamientos, las relaciones, los puntos de referencia más habitados, etc.

### **Consideraciones finales**

El cuerpo ha venido siendo objeto de indagación, el interés de las ciencias sociales por otorgarle un lugar en la reflexión académica en parte es por su trascendencia en el afianzamiento de nuevos estilos de vida e identidades (Kogan, 2013). Los discursos sobre un cuerpo subjetivo y significativo inician a tener eco en la pedagogía, por lo cual se han empezado a desarrollar investigaciones que lo contemplan como trascendental en la formación del sujeto, en tanto es la posibilidad de habitar un lugar (Ponty, 1993), y a su vez es el lugar de la experiencia educativa (Gallo, et al., 2020), es configurador de la identidad (Freydell, 2019) y permite acceder al mundo a través de la percepción (Ponty, 1993).

Cada objeto de estudio demanda unas metodologías que permiten acercarse a él y que además hablan de la concepción de realidad que tiene el investigador. Se debe tener especial cuidado en no traicionar los fines mismos de la investigación, por ejemplo, sería inconcebible una investigación en cuerpo que no incluya en sus técnicas instrumentos que



prioricen lo corporal, allí habría una inconsistencia entre el discurso y la práctica, por ello, Kogan (2013) propone un anarquismo metodológico, en el que el investigador tenga la libertad de desplegar su creatividad para acercarse al objeto de investigación.

En esas nuevas formas de acercarse al cuerpo en la educación, se han desarrollado técnicas desde y con el cuerpo: observación participante, entrevistas cualitativas, narraciones corporales, corpocartografías, etc. Es importante reconocer que como el discurso hegemónico ha separado el cuerpo de los conocimientos, las técnicas desarrolladas para las investigaciones no lo relacionan y no existe una conciencia de su relevancia en éstas, por lo cual, es necesario continuar buscando conectar las técnicas existentes con lo corpóreo, así como buscar esas otras formas para poder comprender las realidades.

## Referencias

- Álvarez, A., & Álvarez, V. (2014). *Métodos en la investigación educativa*. Ciudad de México, México: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Ayala, J. E., Arboleda, R., & de Souza, S. (2016). Cuerpo subjetivo y didáctica: construcción vivencial. *Sophia*, 12(2), 249-259. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.12v.2i.208>.
- Ayala, L., Noreña, N., & Sanabria, M. (2015). El Cuerpo: un saber pedagógico pendiente. *Revista Tesis Psicológica*, 10(2), 174-188. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5893113>.
- Boal, A. (1989). *Teatro del oprimido*. Nueva Imagen: México.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico de las cosas 1a edición*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Breton, D. L. (2018). *La sociología del cuerpo. Edición en formato digital*. Ediciones Siruela.
- Buitrago, E. G. (2021). Comunicación no verbal: las voces del cuerpo detrás de los cristales. *Enunciación*, 26(1) ISSN 0122-6339, 57-73. <https://doi.org/10.14483/22486798.17588>.
- Citro, S. (2010). *Cuerpos Plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Deligny, F. (2013). *Carte et lignes d'erre / Maps and Wander Lines. Traces du réseau de Fernand Deligny 1969-1979*. París: Éditions l'Arachnéen.
- Freydell, G. (2019). Configuración de identidad en la narrativa del cuerpo vivido. *revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe. Vol. 17- 01 de enero-Junio*, DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/encuent.v17i01.1630>.
- Gallo, L. (2017). Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 199-205. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2016.09.002>.
- Gallo, L. E., Planella, J., & Ramírez, D. M. (2020). Hacia un saber del cuerpo en el aula: una experiencia educativa. *Revista Lasallista de Investigación*, 17(1), 143-160. Epub January 30, 2021. <https://doi.org/10.22507/rli.v17n1a17>.



- Gallo, L., Planella, J., & Ruiz, L. (2019). Fernand Deligny: mapas, cuerpos y pedagogías. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15 (1), 50-67. DOI: <https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.1.4>.
- García, C. (2012). Se llega a la Educación Corporal haciéndose sensible a los signos del cuerpo. *Revista Educación física y deporte*. Vol. 30-2, 517-525.
- Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socioeducativa*. . San José, Costa Rica: : Colección IDER. Recuperado de <https://bit.ly/2LLPgqO> .
- Jaramillo, L., & López, R. (2018). Cuerpo se escribe con p: presencia, palabra y pensamiento en la escuela rural de hoy. *Nómadas*, (49), 87-101. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n49a5>.
- Kogan, L. (2013). *Metodologías en torno a los estudios del cuerpo: El drama de la cinicienta*. Lima: Centro de investigación Universidad del Pacífico.
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Obtenido de Revista Educación Y Pedagogía, 18.: Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Maldonado, B., Prados, M., & Márquez, M. (2017). Reescribir el cuerpo educado. De la voz silenciada y la emoción contenida al cuerpo educando. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 377-386. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.1005>.
- Mallarino, C. (2017). Anotaciones sobre el saber/poder a propósito del cuerpo en instituciones colombianas de educación formal. *Revista Corpo-grafías: Estudios críticos de y desde los cuerpos*, 92-109. Doi: <https://doi.org/10.14483/25909398.13665>.
- Maza, M. (2021). *Diseño y aplicación de estrategias de aprendizaje a partir del método kinético*. México: Doctoral disertation, Universidad Autónoma Chapingo. <https://repositorio.chapingo.edu.mx/items/65ca3c0d-c16b-4804-90f3-060adfd195bc>.
- Muñoz, M. (2021). El cuerpo en la producción de conocimiento: Investigación aplicada en grupos de estudiantes universitarios de Perú y Ecuador. *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 5 art. 01, 1-18. <https://doi.org/10.46661/relies.4877>.
- Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona.: Planeta Agostini.
- Reales, M. V., & Ospina, T. (2022). La experiencia corporal en el aula. Aproximación a una estrategia pedagógica pensada desde y con el cuerpo. *Pensamiento palabra y obra*, (27), 64-83, 64-83. <http://orcid.org/0000-0001-5026-4651>.
- Reales, M., & Gamboa, M. (2021). El cuerpo, un universo de significados: la instrumentalización corporal en la web y la descorporeización en la escuela. *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP*, 14(1), 45–78. <https://doi.org/10.15332/25005421.5994>.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Rodríguez, Y. (2017). El cuerpo y la lúdica: herramientas promisorias para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Sophia vol.13, no.2*, p.46-52. ISSN 1794-8932. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.2i.740> .

Soto, A. (2022). Cuerpos atentos, espacios vividos y trazos pensantes. Cartografías de movimiento para el aprendizaje en el área de diseño digital y multimedia y arquitectura. *ArDIn. Arte, Diseño e Ingeniería, 11*, 97-130. DOI: <https://doi.org/10.20868/ardin.2022.11.4804>.

Tourn Travers, J. (2020). Los cuerpos enseñantes en el aula de filosofía. . *Ciencias Sociales Y Educación, 9(17)*, 95-115. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a5>.

Urrútia, G. &. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica, 135(11)*, 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>.

