
DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO EM ESCOLAS CRIATIVAS AO PLANEJAMENTO TRANSDISCIPLINAR E ECOFORMADOR EM UMA ESCOLA DO CAMPO

Aline Lima da Rocha Almeida¹

Marlene Zwierewicz²

Leticia Carreño Saucedo³

RESUMO: a valorização das especificidades das escolas do campo no planejamento do ensino depende de oportunidades de formação docente contextualizadas e de metodologias capazes de aproximar os conteúdos curriculares à realidade dos estudantes. Este artigo sistematiza uma experiência comprometida com esse processo. Trata-se do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas, desenvolvido em uma escola do campo de Caçador, Santa Catarina, o qual se constituiu em objeto de estudo de uma pesquisa-ação, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Nos resultados, prioriza-se a sistematização da proposta formativa com apresentação das etapas e parte das atividades, além de fragmentos, coletados durante a realização dos encontros formativos, a fim de evidenciar a percepção dos docentes e destacar o viés transdisciplinar e ecoformador do planejamento realizado a partir da formação.

Palavras-chave: Formação docente; planejamento; transdisciplinaridade; ecoformação.

FROM THE TRAINING-ACTION PROGRAM IN CREATIVE SCHOOLS TO TRANSDISCIPLINARY AND ECO-TRAINING PLANNING IN A RURAL SCHOOL

Abstract: Valuing the specificities of rural schools in teaching planning depends on contextualized teacher training opportunities and methodologies capable of bringing curricular content closer to the reality of students. This article systematizes an experience engaged with this process, which is the Training-Action Program in Creative Schools, developed in a rural school in Caçador, Santa Catarina, a state in Southern Brazil, which became the object of a research-action study, linked to the Professional Master's Program in Basic Education (PPGEB) of the Alto Vale do Rio do Peixe University (UNIARP). In the results, the systematization of the training proposal was prioritized, presenting the stages and part of the activities, as well as fragments of the teachers' perception, collected during the training meetings, emphasizing the transdisciplinary and eco-training approach of the planning carried out from the training.

¹ Escola Municipal de Educação Básica Rodolfo Nickel Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP Caçador - Brasil

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP - Caçador – Brasil

³ Universidade Autónoma do Estado de México - UAEM - Tejupilco - México

■ **Keywords:** Teacher training; planning; transdisciplinarity; eco-training.

INTRODUÇÃO

A análise das demandas sociais e ambientais que afetam o âmbito global e se capilarizam localmente estimula a constatação da relevância de práticas pedagógicas valorizadoras da vida no e do planeta. Contudo, além de dispensar a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e dessas em relação à realidade, o modo positivista, ainda latente na Educação Básica e no Ensino Superior, acentua a formação de egressos com um pensamento considerado mutilado por Morin (1998).

Contudo, como “[...] soluções existem, proposições inéditas surgem nos quatro cantos do planeta, com frequência em pequena escala, mas sempre com o objetivo de iniciar um verdadeiro movimento de transformação da sociedade [...]” (MORIN, 2015, p. 5), este artigo objetiva apresentar uma dessas alternativas, ou melhor, trata-se do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas, desenvolvido em municípios catarinenses desde o ano de 2009, mas que, na experiência aqui apresentada, ajustou-se às demandas locais. Dessa forma, por se tratar de uma escola do campo, entre outras especificidades, os encontros formativos, bem como o ‘Projeto Criativo Ecoformador: as aventuras de Felpe Filva na escola do campo’, elaborado no decorrer da formação, adaptaram-se às demandas Escola Municipal de Educação Básica Rodolfo Nickel, a qual constituiu o locus de realização da pesquisa-ação.

Neste artigo, os resultados da pesquisa-ação, referentes à percepção dos docentes e dos estudantes sobre os impactos da formação na prática pedagógica não se discutem para acentuar o próprio programa formativo e as ações propostas, nem mesmo como parte das observações feitas pelos docentes durante os encontros realizados. Destaca-se que a opção de apresentar mais o processo do que seus impactos se justifica pelas observações de Nóvoa (2017, p. 1109) sobre a necessidade de construir programas de formação docente capazes de recuperar “[...] uma ligação às escolas e aos professores enfraquecida nas últimas décadas, sem nunca deixar de valorizar a dimensão universitária, intelectual e investigativa [...]”.

FORMAÇÃO DOCENTE, ESCOLAS DO CAMPO E PERSPECTIVAS PARA UM PLANEJAMENTO TRANSDISCIPLINAR E ECOFORMADOR

A formação docente centrada na transmissão tem preocupado diferentes autores. Moraes (2012) é uma dessas autoras e sua defesa recai sobre a necessidade de se pensar na problemática educacional como um todo, evitando a utilização de um discurso romântico e de valorização de iniciativas formativas fragmentadas.

Gatti, Barreto e André (2011), por sua vez, afirmam ser necessário refletir sobre os referenciais de formação continuada que vêm sendo implantados, especialmente quando desenvolvidos de maneira descontextualizada da escola, priorizando, ainda, a formação transmissiva e centrada em palestras, seminários, oficinas e cursos rápidos. Por isso, Nóvoa (2002, p. 27) defende a importância de investir em uma prática de reflexão e de transposição deliberativa que transforme a formação em “[...] um espaço de discussão onde as práticas e as opiniões singulares adquirem visibilidade e sejam submetidas à opinião dos outros”. Para o autor, essa condição oportuniza saber analisar e saber analisar-se para buscar, no coletivo, a superação de práticas pedagógicas que, para Zwierewicz (2017), não respondem às demandas da realidade educacional atual e, possivelmente, futuras.

Quando a formação docente implicar profissionais atuantes em escolas do campo, existem especificidades que não deveriam ser subestimadas. A primeira é compreender o fato de as escolas do campo serem instituições situadas tanto na área rural como na urbana, mas que atendem, predominantemente, as populações do campo (BRASIL, 2010) e, por isso, o planejamento do ensino não pode se assemelhar ao desenvolvido em escolas urbanas.

A segunda especificidade é anunciada por Arroyo (2006) ao afirmar que a escola do campo se constitui, em muitos momentos, uma das poucas instituições que amplia possibilidades para a comunidade rural. Por isso, para o autor, deve ser um referencial à aprendizagem e ao empoderamento da comunidade do campo.

[...] o sistema educativo do campo se afirmará na medida em que se entrelaçarem com a própria organização dos povos do campo, com as relações de proximidade inerentes à produção camponesa -

vizinhança, as famílias, os grupos, enraizar-se e aproximar as formas de vida centrada no grupo, na articulação entre as formas de produzir a vida (ARROYO, 2006, p. 114).

Nesse processo, o conceito de rural não é mais o suficiente às especificidades das comunidades camponesas. Essas, nos últimos anos, vêm lutando pela compreensão do ‘espaço rural’ como espaço de vida, e traz, como uma de suas bandeiras, a educação do e no campo: ‘do’, por ser pensada para a realidade dos povos camponeses, e ‘no’, porque deve acontecer naquele espaço geográfico (CALDART, 2005). Isso implica transitar de uma formação docente disciplinar, transmissiva e descontextualizada para uma perspectiva transdisciplinar e, preferencialmente, também, ecoformadora.

A transdisciplinaridade, especificamente, repousa de início sobre as disciplinas, mas as transcende, expressando sua essência na relação entre sujeito e objeto. Nesse sentido, fortalece “[...] a construção de uma nova epistemologia capaz de resgatar a multidimensionalidade do sujeito, compreendido a partir de uma ontologia complexa” (RIBEIRO; MORAES, 2014, p. 244), condição imprescindível ao reencontro consigo, com o outro e com a natureza.

Para Nicolescu (2014), a transdisciplinaridade consiste naquilo que está entre as disciplinas, através e além delas. Também, pode ser definida como a busca do sentido da vida por meio de relações entre os diversos saberes (ciências exatas, humanas e artes) numa democracia cognitiva (SANTOS, 2009) e, por isso, é concebida como uma postura, um espírito integralizador diante do saber, uma vocação articuladora para a compreensão da realidade, sem abandonar o respeito e o rigor pelas áreas do conhecimento (NICOLESCU, 2005).

O potencial para um planejamento transdisciplinar se amplia quando vinculado à ecoformação, pois seus fundamentos “[...] são um convite para o reencontro e para diálogo entre o natural e o cultural [...]” para que, ao reencontrarem a natureza, os sujeitos possam “[...] reencontrar a si mesmos e reencontrar os outros”. Portanto, por meio da ecoformação, propõe-se que “[...] o contato formador com as coisas, com os objetos e com a natureza [...] possa ser formador de outras ligações, em especial das ligações humanas” (SILVA, 2008, p. 102).

No caso das escolas do campo, a transdisciplinaridade e a ecoformação

oferecem possibilidades para “[...] superar os entendimentos equivocados sobre a construção de um projeto de escola do campo e não apenas uma escola no campo” (GARSKE; CASTILHO; CÂNDIDO, 2019, p. 4). Essa perspectiva converge com as reflexões de Garbelini Neto e Silva (2019), Garske, Castilho e Cândido (2019) e Pupo (2018) sobre a importância de aprofundar a compreensão acerca dos princípios pedagógicos, epistemológicos e democráticos que norteiam a gestão e a organização da escola do campo no Brasil.

Além disso, os autores observam a necessidade de construção de propostas pedagógicas que tomem como referência o fato de que o processo educativo deve ter como horizonte a produção da vida a partir da vida no campo, numa articulação com os saberes universais historicamente sistematizados. Por isso se enfatiza a importância de um planejamento transdisciplinar e ecoformador articulado a uma formação docente a fim de subsidiar essa perspectiva.

ESPECIFICIDADES METODOLÓGICAS

A pesquisa-ação, possibilitando o desenvolvimento do projeto apresentado na sequência, sujeitou-se a várias condições, entre elas, a aprovação do estudo pelo Comitê de Ética da UNIARP, a seleção dos participantes, a elaboração de instrumentos para coleta de dados e outras especificidades que não serão apresentadas neste artigo, pois a intenção é priorizar a sistematização da proposta formativa, evidenciando a apresentação das etapas e parte das atividades, além de fragmentos da percepção dos docentes, sendo esses coletados durante a realização dos encontros formativos, destacando o viés transdisciplinar e ecoformador do planejamento realizado a partir da formação. A pesquisa na íntegra, contudo, pode ser consultada na dissertação de Almeida (2018), disponibilizada no catálogo de teses e de dissertações da Capes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir de análises de programas de formação desenvolvidos em redes

municipais de ensino de Santa Catarina, da caracterização do perfil e da identificação de necessidades dos docentes da EMEB Educação Básica Rodolfo Nickel, possibilitou-se estruturar um programa com o objetivo de superar os desafios da instituição pesquisada sem desvalorizar os potenciais que a mesma já apresentava. Dentre as especificidades da escola, destaca-se a disponibilidade dos docentes participarem tanto da formação, da elaboração e da aplicação do Projeto Criativo Formador (PCE), bem como da pesquisa, cuja intenção era conhecer a influência desse processo na transformação das práticas pedagógicas.

Entre os oito participantes, apenas dois docentes tinham seu enquadramento profissional como efetivos na instituição, mas, devido à aproximação com a prática pedagógica que a escola vem tendo desde 2017, quatro docentes, contratados em caráter temporário, voltaram a trabalhar no local no ano de 2018. Isso possibilitou a continuidade de algumas ações que já vinham sendo promovidas na escola, bem como o estreitamento das relações com toda a equipe. Tal fato facilitou, significativamente, o trabalho a partir do programa proposto.

A proposta formativa pautou-se nos princípios da transdisciplinaridade e da ecoformação. Também, consideram-se indicações da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017), das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil da Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe (AMARP) (AMARP, 2014) e outros documentos que regulamentam a educação no município de Caçador.

O programa contou com a participação de todos os docentes e da coordenadora do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Caçador. Por se constituir em uma pesquisa-ação, do mesmo modo, participaram do processo a pesquisadora responsável pelo estudo e a orientadora da pesquisa.

Organizou-se o programa em cinco encontros, totalizando a carga horária de 24 horas: os quatro primeiros realizaram-se após o horário das aulas na Secretaria Municipal de Educação (SME); o último encontro ocorreu no Centro Comunitário próximo à escola e se configurou na etapa de polinização, contando com a primeira Mostra do Conhecimento realizada pela instituição.

Além dos encontros gerais de formação, realizaram-se reuniões na

escola durante as horas-atividade dos docentes. Essa alternativa contribuiu para o replanejamento de algumas das ações propostas no decorrer das próprias etapas sistematizadas na sequência.

Na descrição das etapas, pode ser observada a mobilização dos docentes na consolidação de uma formação que, de fato, traduz-se pela ação. Não se trata de uma formação no formato tradicional, pois, enquanto contribui com o aprofundamento da concepção pedagógica, prioriza uma metodologia que estimula a aplicação do proposto coletivamente pela equipe em sala de aula com os estudantes. Dessa forma, pretendia-se reduzir os percentuais de docentes que somente utilizavam, eventualmente, em sala de aula, os saberes apreendidos nas formações, como se detectou com a aplicação do questionário sobre as necessidades formativas.

Antes da sistematização das etapas, destaca-se que as mesmas são flexíveis e convergentes com o Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas desenvolvido em outras escolas catarinenses (ZWIEREWICZ et al., 2017), mas as ações apresentadas na sequência resultam de ajustes realizados para o atendimento de necessidades dos docentes e dos estudantes da escola pesquisada. Portanto, a sistematização das atividades realizadas em cada etapa evidencia um movimento de formação-ação e, por isso, muitas das condições e ações construíram-se no decorrer do próprio processo formativo.

- **Etapas da conexão e da projeção:** como indicado por Zwierewicz et al. (2017), a primeira etapa consiste no início do programa e objetiva impactar os participantes, utilizando estratégias com o intuito de situar suas práticas, identificando e valorizando as inovações realizadas antes do início da formação, bem como os desafios a serem enfrentados. Igualmente, trabalham-se as bases teóricas norteadoras do programa e as possibilidades metodológicas e avaliativas. A segunda, por sua vez, prevê planejamentos cujo objetivo consiste em reduzir a distância entre o realizado e o desejado e, por isso, constitui a etapa da definição dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE).

Agruparam-se as primeiras etapas no primeiro encontro, ocorrido no início do mês de março de 2018, com o objetivo de situar e de valorizar as inovações realizadas antes do início da formação, bem como os desafios a serem enfrentados e a criação de possibilidades para reduzir a distância entre o realizado e o almejado. Foi um momento essencial para conectar a proposta às

reais necessidades dos docentes por meio de um planejamento colaborativo e pertinente.

Considerando o epítome, ou seja, o primeiro organizador conceitual do PCE, as etapas iniciaram com uma dinâmica, objetivando refletir sobre as práticas pedagógicas ainda presentes na educação atual da escola pesquisada, bem como na realidade da educação brasileira. Após a dinâmica, apresentaram-se a proposta preliminar do programa e seus objetivos, justificando a escolha de seu subtítulo 'pertinência e empatia nos processos de ensino e aprendizagem'. Acolhido pela equipe, o subtítulo procurava manter uma relação com as especificidades da escola do campo pesquisada, prevalecendo as informações obtidas sobre as necessidades formativas, momento no qual maioria optou pelo planejamento e por metodologias de ensino.

Na ocasião, discutiram-se o paradigma e os conceitos permeadores da proposta. Partiu-se do paradigma ecossistêmico e do pensamento complexo para que, na sequência, fossem aprofundadas a transdisciplinaridade e a ecoformação.

Igualmente, apresentou-se a metodologia de base do programa formativo, avaliando possibilidades para utilizá-la em sala de aula por tratar-se de um programa de formação-ação. No detalhamento dos organizadores conceituais PCE, procurava-se observar aproximação ao contexto da escola do campo.

Nesse sentido, resgataram-se práticas enraizadas pelo paradigma positivista para que pudessem refletir sobre a escola atual. Foi um momento em que se instigaram os docentes a refletir sobre o que mudou e como podem contribuir para a realidade da escola. Também, questionaram-se tais profissionais sobre o que pensam quando dialogam sobre a escola em que atuam.

Na interlocução, surgiram potencialidades e demandas relacionadas à escola, às instituições que a apoiam, aos estudantes e à comunidade; entre elas, o cultivo diversificado, o acesso precário à comunidade e o uso acentuado de agrotóxicos.

A partir da análise, desafiaram-se os docentes a observar a proposta curricular do município e selecionar os conteúdos que poderiam relacionar às demandas e às potencialidades. Pensando sobre o que já haviam realizado

anteriormente e nas potencialidades e demandas listadas, os docentes citaram, como possíveis conteúdos de serem trabalhados na articulação com a realidade da escola de campo pesquisada: sistema monetário, numeral e quantidade, meios de transporte, cartografia, alimentação saudável, higiene, solo, entre outros. Com isso, pretendiam que os conteúdos fizessem sentido, ampliando a pertinência do ensino.

Além dessa questão, decidiram dar continuidade à exploração do livro intitulado “Felpe Filva”, de autoria de Eva Furnari, pois representa diversos gêneros textuais, conteúdo que todos os docentes consideraram relevante para ser abordado em todas as turmas.

Ao final do encontro, acordaram elaborar e aplicar atividades relacionadas aos conteúdos destacados por eles, lembrando de sua articulação às demandas e às potencialidades identificadas. De igual modo, definiu-se que, no encontro seguinte, os docentes compartilhariam as ações a serem implementadas.

Como toda escola trabalharia o mesmo PCE, cada docente buscaria estratégias para a interação entre diferentes turmas. Dessa forma, o objetivo era ampliar as possibilidades para que os estudantes aprendessem com seus pares e com docentes de outras faixas etárias.

- **Etapa da interação:** essa estimulou a socialização das ações desenvolvidas a partir da formação, momento esse iniciado no segundo encontro quando se realizou a memória dos conceitos que nortearam o encontro anterior. Isso se constituiu em uma forma de conectar teoria às práticas que compartilhariam na sequência.

Atendendo ao que se propuseram no encontro anterior, os docentes passaram à socialização das atividades desenvolvidas entre o primeiro e o novo encontro. Observou-se, nos relatos, que, em alguns casos, os docentes foram muito além daquilo a que se propuseram, evidenciando o quanto os desafios do primeiro encontro foram considerados.

As falas de alguns docentes caracterizaram o compromisso assumido e como repercutiu em sala de aula no trabalho com os estudantes. Ao relatar as experiências com os gêneros textuais ‘carta’ e ‘contos de fada’, o **P1** afirmou que “[...] as crianças se envolveram muito [...]”, demonstrando curiosidade em relação ao que trabalhariam. O **P2**, por sua vez, comentou: “[...] todos participaram

ativamente da atividade proposta e com muita empolgação, sendo um dia muito divertido”, referindo-se à gincana de cooperação e à brincadeira ‘caça aos pinhões’.

O **P8** compartilhou a atividade sobre as partes do corpo e higiene, trabalhando o vocabulário em inglês, articulando sua área ao objetivo do ‘Projeto Criativo Ecoformador: as aventuras de Felpe Filva na escola do campo’.

Durante o encontro, ajustou-se e aprofundou-se o PCE, incluindo as atividades que já se haviam trabalhado em todas as turmas e disciplinas, além do planejamento de ações para o período subsequente. Também, discutiu-se o capítulo intitulado ‘Escolas Criativas: experiências transformadoras potencializadas na interação do Ensino Superior com a Educação Básica’, encaminhado aos docentes com antecedência. De autoria de Zwierewicz et al. (2016), o capítulo contempla experiências criativas e inovadoras que poderiam ser exemplos para a continuidade cada vez mais efetiva na transformação das práticas pedagógicas da escola pesquisada. Além disso, o documento situou os docentes sobre a tríade que permeia as Escolas Criativas: complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação.

- **Etapa do fortalecimento:** tal etapa tem como pretensão aprofundar conhecimentos teóricos, articulando-os a possibilidades práticas, impulsionando mudanças necessárias para reduzir a distância entre o real e o desejado (ZWIEREWICZ et al., 2017), dando-se em dois encontros: um ao final de julho, quando o semestre estava sendo concluído; outro, em setembro.

No primeiro encontro, trabalhou-se um vídeo sobre as Tendências Pedagógicas com o propósito de refletir sobre como muitas escolas ainda estão arraigadas ao paradigma positivista, além de observar o quanto a equipe de docentes da escola pesquisada estava adiantada no sentido de priorizar uma tendência ecossistêmica.

Igualmente, possibilitou-se a apresentação da versão atualizada do ‘Projeto Criativo Ecoformador: as aventuras de Felpe Filva na escola do campo’ a apresentação de uma memória do que havia sido trabalhado por meio de imagens. No encontro, aprofundou-se o conceito de Escolas Criativas, acessando os estudos de Torre (2013), além de se retomarem os organizadores conceituais do PCE, descritos por Torre e Zwierewicz (2009).

Observou-se o esforço dos docentes no sentido de superar o cansaço,

mantendo-se motivados. Isso se evidenciou quando o **P3** comentou que estava “[...] valendo a pena [...], apesar do trabalho implicado. Os demais concordaram. Ir além do tradicional é um desafio e demanda esforço, companheirismo e inovação, características que se fortaleciam com o transcorrer dos encontros formativos.

Na sequência, os docentes receberam a tarefa, conduzida pela orientadora da pesquisa, de elencar atividades possíveis para suas turmas, especificamente, e para a escola em geral, visando a ampliar a articulação entre os conteúdos curriculares e à realidade dos estudantes. Era a forma de superar alguns obstáculos como os caracterizados na fala da **P1** ao afirmar que tinha “[...] dificuldade em conectar a matemática no PCE, apesar de saber que a matemática está em tudo”.

Enquanto pensavam em cada área e turma, também identificavam possibilidades de envolver toda a escola. Essa atividade realizou-se por meio da ‘dinâmica da pizza’. Os docentes receberam um papel em forma de ‘fatia de pizza’ para registrar possibilidades específicas e, ao juntá-las com as outras fatias, formavam o que poderia ser desenvolvido em conjunto.

A docente que anteriormente comentou sobre a dificuldade com a área matemática se propôs a trabalhar com o sistema monetário, por meio da organização de um mercado, além de uma vivência com comercialização de produtos agrícolas no Dia da Família na Escola, que aconteceria em agosto. Foi, então, que a docente de Arte se propôs a criar um *food truck* a fim de as crianças venderem alimentos saudáveis para as famílias. A mesma docente, por ser regente das turmas de 4º e 5º ano, propôs-se a trabalhar com o solo e o cultivo das plantas, explorando a fração e o gênero textual paródia com o tema alimentação saudável.

A docente da turma de Educação Infantil apresentou a possibilidade de explorar o curta-metragem “O menino e a caixa” de Temujin Doran, para, na sequência, desenvolver a experiência, na qual as crianças receberiam uma caixa de papelão para criar, inicialmente, o que quisessem e, na sequência, um personagem em colaboração, juntando as caixas. A experiência vinculou-se ao eixo da imaginação e da interação da Proposta Curricular de Educação Infantil (AMARP, 2015).

Dando continuidade às apresentações, a docente do 1º ano elencou o

conteúdo plantas com o intuito de realizar a classificação, de trabalhar tamanho, cheiros, utilidade. Propôs-se, também, a solicitar às crianças para que levassem de casa sementes e mudas para cultivar na escola.

A professora de Arte, do mesmo modo, apresentou, como uma das propostas, o trabalho com tintas a partir de alguns alimentos cultivados pela comunidade, utilizando, em cada turma, uma técnica diferente. A docente de Informática, por sua vez, comentou ter um material rico para trabalhar com sementes, envolvendo desde a germinação até o desenvolvimento da planta. Além disso, destacou as possibilidades oferecidas pelas pesquisas e o fato de as turmas de 3º ao 5º ano já apresentarem bastante autonomia no uso do computador e dos *netbooks* disponibilizados pela escola aos estudantes. Na sequência, os docentes refletiram sobre a relevância das tecnologias digitais, sendo observado o quanto estimulam uma visão global desde que trabalhadas conscientemente. Encerrou-se o encontro com uma avaliação dos participantes.

Ainda, vinculada à etapa do fortalecimento, realizou-se o quarto encontro de formação. Devido à parceria da SME com as escolas para elaboração de questões vinculadas à avaliação externa, abordaram-se os descritores da Prova Brasil, confrontando-os aos descritores elaborados pela Rede Municipal de Ensino de Caçador, os quais se basearam na proposta das competências e habilidades da BNCC (BRASIL, 2017).

O encontro teve início com a projeção do vídeo “Sementes germinando”, explorado a fim de refletir sobre as possibilidades criadas na formação e a partir dela. A ideia era contribuir com possibilidades para estimular uma produção textual com apoio de discussões e muita pesquisa, envolvendo a realidade da escola do campo pesquisada. Destacou-se que a produção e a interpretação textual são eixos avaliados na Prova Brasil, por isso, a importância do docente prever, em seu planejamento, diferentes estratégias que a estimulem com a finalidade de o estudante estar preparado, também, para esse tipo de avaliação. Após essa atividade, realizaram-se comparações entre os descritores da Prova Brasil e os que estavam sendo propostos pela SME, destacando convergências e especificidades.

Como a SME havia solicitado, aos docentes da Rede Municipal de Ensino, a elaboração de questões para o processo avaliativo externo. Levantou-se tal fato no decorrer do encontro formativo, suscitando comentários como o

registrado na sequência.

[...] foi muito difícil desenvolver as questões para a avaliação [...] se essa formação tivesse sido antes, ou a SME tivesse realizado um encontro com todos os professores da rede, de acordo com as turmas que trabalham, teria sido mais fácil, pois a elaboração exige muito do professor; não é só fazer uma pergunta, mas pensar em ser claro para que a criança compreenda o que está sendo pedido, é pensar o que eu vou conseguir avaliar com a questão e ainda sobre as alternativas, o que não é da nossa rotina na maioria das vezes (P1).

Nessa fala, possibilitou-se perceber a angústia da docente em elaborar uma avaliação que realmente cumpra a sua função e, ao mesmo tempo, admitir que elaborar avaliações com o formato adotado externamente não é rotineiro na maioria das vezes. Essa discussão foi crucial para refletir sobre o quanto o avanço em relação às práticas pedagógicas deve ser permeado por discussões em relação à avaliação.

Esse encontro, portanto, marcou-se por profundas reflexões acerca das práticas pedagógicas e a sua relação com a forma como se autoavaliam e avaliam os estudantes. Pelo fato de estarem trabalhando com uma metodologia que estimula a produção no lugar da reprodução, a visualização de questões avaliativas que priorizam a interpretação e a resolução de problemas ficou mais clara.

- **Etapa da polinização:** estimula a divulgação dos resultados do PCE. É uma etapa para valorizar as escolas, os profissionais, os estudantes, as comunidades e suas iniciativas, contribuindo, da mesma maneira, para outros contextos poderem ressignificar suas práticas a partir daquilo que foi compartilhado conforme destacam Zwierewicz et al. (2017).

Nessa etapa, realizou-se o quinto e último encontro, que aconteceu no Centro Comunitário da comunidade na qual se insere a escola pesquisada, culminando com a primeira Mostra do Conhecimento da escola.

No evento, apresentaram-se todas as etapas do 'Projeto Criativo Ecoformador: as aventuras de Felpe Filva na escola do campo'. Na oportunidade, a escola recebeu a visita dos familiares das crianças, da extensionista social da Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina (EPAGRI), de profissionais da Secretaria de Educação de Caçador, da orientadora da pesquisa e de estudantes e de docentes de duas escolas da cidade. Ao todo, cinco turmas visitaram a escola, totalizando 112 estudantes e 12 docentes externos.

Na organização do evento, os estudantes da instituição pesquisada dividiram-se em sete equipes; cada uma dessas ficou responsável pela apresentação de uma etapa do PCE desenvolvido na escola do campo, além de orientar os visitantes e entregar as lembranças. Todas as etapas foram elaboradas e desenvolvidas ao longo do ano por todos os docentes e por todos os estudantes das diferentes turmas, sendo a apresentação dos resultados um momento de valorização e de empoderamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Transitar de práticas disciplinares para propostas transdisciplinares e ecoformadoras pode ser tanto um desafio como uma necessidade. Desafio porque implica rever concepções teóricas, metodologias e processos avaliativos; necessidade, pois, de acordo com Morin e Delgado (2016), é tempo de atuar, investindo em ações surgidas da base e que envolvam a população.

A partir do desafio de investir em uma proposta formativa articulada às necessidades da uma escola do campo, criaram-se possibilidades para explorar um planejamento transdisciplinar e ecoformador. Para tanto, foram determinantes o estímulo ao debate dos docentes em formação sobre a realidade local, suas demandas e suas potencialidades, a vinculação da proposta com o trabalho desenvolvido no ano anterior, bem como a socialização de novas ideias e das ações implementadas durante os encontros formativos. Igualmente, foi relevante a discussão dos processos de avaliação externa e interna, especialmente no sentido de observar a necessidade de superar a ênfase reprodutivista.

Destaca-se, do mesmo modo, que a experiência e seus resultados proporcionaram a condecoração da escola durante a Jornada de Educação Alimentar e Nutricional do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ao lhe destinarem um selo de participação e um certificado de menção honrosa. A premiação recebeu-se à conclusão de todas as etapas previstas na proposta de premiação e ao cumprimento de critérios como inovação, criatividade, continuação no andamento das atividades, envolvimento das famílias e conexão entre duas ou mais disciplinas. Além disso, considerou-se a escola “Destaque EPAGRI em Educação Socioambiental Márcia Mortari”,

reconhecimento recebido após os estudantes apresentarem um fragmento do PCE para outras instituições escolares concorrentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Aline Lima da Rocha Almeida. **Influência do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas na transformação das práticas pedagógicas em uma escola do campo**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2018.

AMARP. **Diretriz Curricular da Educação Infantil da AMARP**. Caçador: Secretaria Municipal de Educação, 2014. Disponível em: https://static.fecam.net.br/uploads/823/arquivos/902242_Diretriz_Curricular_Ed_Infantil_AMARP___Versao_Final_1.pdf. Acesso em: 20 fev. 2018.

AMARP. **Diretriz Curricular da Educação Infantil**. Videira: Secretaria Municipal de Educação, 2015. Disponível em: https://static.fecam.net.br/uploads/823/arquivos/902242_Diretriz_Curricular_Ed_Infantil_AMARP___Versao_Final_1.pdf. Acesso em: 20 fev. 2018.

ARROYO, Miguel. Apresentação. In: SOUZA, Maria Antônia (Org). **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 3-5.

BRASIL. **Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: Brasil, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 25 jun. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 12 ago. 2018.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos**: educação do campo. Curitiba: SEED-PR; 2005. p. 23-34.

GARBELINI NETO, Geraldo; SILVA, Ana Maria. Educação (em tempo) integral: o Programa Mais Educação numa escola do campo no município De Corumbá/MS. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 4, p. e5387, 2019. DOI: 10.20873/uft.rbec.v4e5387.

GARSKE, Lindalva Maria Novaes; CASTILHO, Lucimara Afonso; CÂNDIDO, Crisnaiara. Organização da escola do campo: concepções e expectativas de professores. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 4,

e5509, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e5509>

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siquiera de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2012.

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. **Ciência com Consciência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Berhand, 1998.

MORIN, Edgar; DELGADO, Carlos Jesus. **Reinventar a Educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade**. São Paulo: Pala Athena, 2016.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: TRIOM, 2005.

NICOLESCU, Basarab. Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro. *In: ESPINOSA MARTINEZ, Ana Cecilia; GALVANI, Pascal (Org.). Transdisciplinariedad y formación universitária: teorías y prácticas emergentes*. Puerto Vallarta: CEUArkos, 2014. p. 45-90.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PUPPO, Marcelo de Albuquerque Vaz. Por uma Ciência popular da vida: ancestralidade e a agroecologia na formulação das Ciências da Natureza da Educação do Campo

Rev. Bras. Educ. Camp., Tocantinópolis, v. 3, n. 3, set./dez., p. 862-890, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p862>.

RIBEIRO, O. C.; MORAES, M. C. **Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar: rompendo crenças, mitos e concepções**. Brasília: Liber Livro, 2014.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *In: SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo. (Coord.). Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 15-38.

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

TORRE, Saturnino. Movimento de Escolas Criativas: fazendo parte da história de formação e transformação. In: ZWIEREWICZ, Marlene (Org). **Criatividade e inovação no Ensino Superior**: experiências latino-americanas e europeias em foco. Blumenau: Nova Letra, 2013. p. 139-163.

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.

ZWIEREWICZ, Marlene. 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, 2017. p. 217-231.

ZWIEREWICZ, Marlene et al. Escolas Criativas: experiências transformadoras potencializadas na interação do Ensino Superior com a Educação Básica. Polyphonia. v. 17, n. 1, p. 393-414, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5216/rp.v27i1.42320>.

ZWIEREWICZ, Marlene et al. Pedagogia ecossistêmica, transdisciplinaridade e ecoformação na gestão da Educação Básica: uma iniciativa da Secretaria de Educação de Paulo Lopes. In: *SEMINÁRIO DA REDE INTERNACIONAL DE ESCOLAS CRIATIVAS – EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR: EMERGEM ESCOLAS CRIATIVAS E TRANSFORMADORAS*, 3., 2017, Palmas. **Anais [...]**. Palmas: Universidade Federal do Tocantins, 2017. p. 1846-1856.