

A DIDÁTICA DOCENTE ATUAL EM COMPARAÇÃO COM AS DIDÁTICAS CRÍTICAS EMERGENTES

Rui Felipe de Melo Maia¹
Alanna Tuylla Dantas Figueiredo²

Resumo:

Esta pesquisa tem o objetivo identificar a concepção de didática construída por professores do ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) da rede pública do Recife e sua relação ou distanciamento com as didáticas críticas emergentes, a saber: a didática multi/intercultural, a didática multidimensional, a didática complexa transdisciplinar e a didática sensível. Buscamos descrever as características principais de cada uma dessas vertentes comparando-as com a concepção de didática de três docentes. Foram realizadas observações e entrevistas estruturadas. Os resultados apontam para a compreensão de que, embora para as professoras investigadas as vertentes das didáticas críticas emergentes não sejam concepções das quais tenham grande conhecimento, é possível notar que a influência dessas linhas teóricas se faz presente no cotidiano escolar de cada uma das educadoras, em forma de características específicas com as quais fazem conexão.

Palavras-chave: Didática; didáticas críticas emergentes; docentes; Educação Básica.

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A didática é um dos campos da educação que rege a atuação do docente no dia a dia dentro da sala de aula, sendo, de acordo com Libâneo (1990), a “mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente” (pág. 28). Segundo ele, ela age como uma ferramenta do educador que “opera como uma ponte entre o ‘o que’ e o ‘como’ do processo pedagógico escolar” (Libâneo, 1990, pág. 28). Podemos, então, a partir desse ponto de vista, conceituá-la como “o principal ramo de estudos da pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino” (Libâneo, 1990, pág. 25). O autor atribui a ela a função de transformar os objetivos sociais, políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, de modo a atuar além dos métodos necessários para o ensino, uma vez que busca estabelecer uma relação entre o

¹ Concluinte do curso de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. rui.maia@ufpe.br

² Doutoranda em Educação e Professora Substituta do Departamento de Ensino e Currículo – Centro de Educação – UFPE. alanna.dantasfigueiredo@ufpe.br

ensino e a aprendizagem, tendo em conta o nível de desenvolvimento intelectual do educando.

Dessa forma, a ação docente pode impactar a vida do estudante e, de modo geral, busca auxiliar seu desenvolvimento educacional. A didática do professor, construída com base na aplicabilidade no ambiente escolar, deve levar em consideração a pluralidade que compõe as instituições atuais, configurando-se, nesse sentido, como uma tarefa complexa que exige reflexão. Para Mesquita (2020), teorizar sobre esse campo “sempre foi um grande desafio devido a sua complexidade ao envolver aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais daquele que aprende, pois toda a forma de ensino é voltada para o outro” (pág. 203).

Considerando a emergência de concepções didáticas na contemporaneidade, como apontado por Santos e Oliveira (2024) ao referir-se aos movimentos da didática intercultural, didática multidimensional, didática complexa e transdisciplinar e didática sensível, é possível cogitar que educadores se aprimoram de uma ou mais dessas novas vertentes em suas práticas, com isso criam a possibilidade de atualizar seus métodos a partir dessas perspectivas e buscam uma educação de qualidade para seu alunado. Guiado por esses novos movimentos da didática, o docente cumpre “o papel de incentivador da ação, da reflexão sobre a ação, desconstruindo e construindo conhecimentos, com percepção do todo e das partes e vice-versa” (Santos e Oliveira, 2024, pág. 2).

Esses aspectos nos levaram a buscar por concepções didáticas mais atuais que dialogassem com a realidade multifacetada da educação contemporânea, identificamos e elegemos as didáticas críticas emergentes. Conforme Santos e Oliveira (2024), essas concepções surgiram a partir de estudos da realidade do ensino como algo vivo considerando contextos sociais e institucionais nos quais ele ocorre. Tais abordagens ficam, assim, mais próximas no que concerne às situações e às práticas com que os educadores têm contato e que usam como base metodológica.

A partir das experiências como estagiário, enquanto apoio pedagógico e auxiliar de sala, nas redes pública e privada, na área da Pedagogia, surge o interesse em pesquisar se professores de turmas do ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) da Educação Básica da rede pública do Recife possuem a compreensão das didáticas críticas emergentes e como, na prática, buscam incorporá-las; de forma a respeitar, em sua ação pedagógica, a jornada de aprendizagem do aluno, suas dificuldades, as necessidades e os contextos sociais, culturais e psicológicos. Nesse

sentido, buscamos responder às seguintes questões: **Qual é a compreensão docente sobre didática e didáticas críticas emergentes? Quais são os impactos desse entendimento dentro de sala de aula?** Esses questionamentos se tornam pertinentes ao encarmos, enquanto – futuros – professores, a importância do processo de ensino aprendizagem e o papel da didática nessa relação. E, como dito por Mesquita (2020), “pensar uma didática que realmente contribua com o processo de ensino-aprendizagem dentro das escolas, capaz de atender as demandas dos alunos e da sociedade, é um dos principais desafios da formação de novos professores” (pág. 200).

Portanto, com base nas questões anunciadas anteriormente, este trabalho possui como **objetivo geral identificar a concepção de didática construída por professores do ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) da rede pública do Recife e sua relação ou distanciamento com as didáticas críticas emergentes.** Como objetivos específicos, busca-se: analisar a compreensão de docentes de turmas do ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) da Educação Básica da rede pública do Recife sobre didática e didáticas críticas emergentes e indicar possíveis elementos que configuram sua aproximação ou distanciamento com as didáticas críticas emergentes.

Trata-se de um estudo relevante para as áreas educacional e acadêmica por considerar que ele pode oferecer aos professores atuantes a possibilidade de refletir acerca de suas próprias concepções quanto ao campo da didática e refletir sobre as vertentes em que se apoia a fim de proporcionar uma educação formativa significativa, inclusiva e de qualidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A didática que conhecemos hoje percorreu diferentes caminhos ao longo da história. Conforme Candau e Koff (2015), “a didática constitui um campo do conhecimento pedagógico que possui um longo recorrido histórico” (pág. 330). A discussão em torno desse campo teórico, bem como sua aplicação em sala pelos professores, acontece há anos, variando, em reflexões e ideias, de acordo com a época. Para Candau e Koff (2015), a didática “sempre interagiu com os diferentes momentos históricos, com as diversas visões que seus autores tinham/têm do papel social da

educação e da escola” (pág. 330). Conforme Castro (1991), “a didática deve conviver com essa dupla feição, teórica e prática” (pág. 23).

Considerando a grande produção intelectual no campo da didática nos últimos anos, observamos, de acordo com Candau e Koff (2015), uma busca para se dar novos significados à didática, atitude a qual tornou possível, dessa forma, a construção de diferentes abordagens para o enfrentamento de novos elementos, como, por exemplo, os fatores sociais que cercam a realidade do aluno e a bagagem cultural que ele traz consigo para dentro do ambiente escolar. Castro (1991) aponta a visão de que uma teoria somente não seria capaz de abarcar toda a amplitude do campo da didática. No entanto, deve ser mantido em mente pelo educador o esforço de analisá-la em sua pluralidade, buscando encontrar similaridades e formas de aplicação na prática docente. Diante do exposto, as teorias destacadas neste trabalho – descritas a seguir – podem nos oferecer um olhar plural sobre diferentes perspectivas no campo da didática, além de auxiliar educadores e educadoras na reflexão e na ressignificação de suas práticas.

Didática Multi/intercultural

A primeira delas, a didática intercultural, apontada por Candau e Leite (2007), busca enfatizar a necessidade de permitir que os alunos tragam para a sala de aula diferentes pontos de vistas, diálogos, experiências e vivências a partir da bagagem cultural de cada um deles. Para as autoras, considerar a sala de aula multi/intercultural é reconhecê-la enquanto “espaço de múltiplas narrativas – ou seja, de narrativas e de contra narrativas, que se confrontam em multidireções contingentes” (Candau e Leite, 2007, págs.746-747). Dessa forma, é possível fomentar a valorização das identidades discentes, assim como oportunizar a quebra de estereótipos, buscando o reconhecimento do outro e de sua cultura como igualmente importantes, através de diferentes propostas em sala de aula.

As autoras sistematizam quatro linhas de ação que podem ser consideradas como fundamentais para a promoção de uma educação multi/intercultural por parte do educador:

desconstruir: remete-se à questão dos preconceitos e da discriminação, buscando desnaturalizá-los e questionar o caráter monocultural e etnocêntrico da instituição escolar, nas diversas dimensões em que se manifesta no seu dia-a-dia; articular: refere-se à tensão igualdade-diferença; resgatar: trata-se do resgate dos processos de construção das identidades culturais; promover: desmembra-se em outras ações:

interação sistemática; enfoque global (ou seja, a perspectiva deve afetar todos os níveis da prática pedagógica); e empoderamento (Candau e Leite, 2007, pág.739-740).

A didática multi/intercultural tem como um de seus objetivos, como defendido por Candau e Leite (2007), a quebra dos preconceitos estabelecidos com o “diferente”, compreendendo as diferenças e os conflitos gerados por essas como oportunidades de aprender mais sobre o outro e respeitá-lo. Esta perspectiva, portanto, é responsável por “pensar alternativas no sentido de evidenciar e promover a produtividade da sala de aula heterogênea” (Candau e Leite, 2007, pág.751).

As autoras sinalizam, ainda, a reflexão sobre a dicotomia e sobre a complexidade entre igualdade e diferença. Pontuam que a didática inter/multicultural deve “assumir os riscos da desconstrução e/ou reconstrução permanentes das respostas às muitas situações de tensão que reconhece na prática educativa, inclusive das respostas às questões da articulação igualdade-diferença” (Candau e Leite, 2007, pág.754). Assim, buscam um meio termo crítico ao tratar as igualdades e as diferenças pela perspectiva de desconstrução e/ou reconstrução:

A perspectiva multi/intercultural valoriza essa dimensão libertadora, porém questiona a naturalização de uma universalidade com frequência restrita às esferas formais da vida social e marcada por um forte eurocentrismo. Critica com igual ênfase o relativismo radical que legitima quaisquer valores e saberes, sob a alegação de respeito a todos os universos culturais (Candau e Leite, 2007, pág. 755).

Por fim, é válido ressaltar que, para Candau e Leite (2007), a linguagem reconhece e molda a realidade: “a onipresença da linguagem na vida social e seu relativo poder de constituição da realidade tornam este um debate central para a Didática ressignificada pela perspectiva multi/intercultural” (Candau e Leite, 2007, pág. 756). Isso ocorre pois, ao mesmo tempo em que são valorizadas as diferentes narrativas com origens culturais distintas e os seus confrontamentos, cada cultura traz consigo sua linguagem e, por meio desta, consequentemente, seus próprios estereótipos, preconceitos e formas de interpretar o mundo, o que torna necessário o diálogo intercultural para superar essas barreiras.

Didática Multidimensional

Esta perspectiva aponta uma discussão que visa enfatizar, como o próprio nome sugere, uma forma de enxergar a didática do professor como algo que deve considerar as

diferentes e múltiplas dimensões que envolvem a ação de ensinar. De acordo com Franco e Pimenta (2016), “o ensino é uma atividade multidimensional em todas as esferas disciplinares” (pág. 543). A fim de garantir que a multidimensionalidade funcione, é necessário considerá-la em conjunto com uma prática multirreferencial, que abarque diferentes fontes de informação e conteúdo de forma conectada, que fomentem um processo de ensino-aprendizagem mais rico e amplo. Para as autoras, “o ensino, de qualquer dinâmica do saber, requer uma dinâmica de convergência nos atos e nas formas de ensinar” (Franco e Pimenta, 2016, pág. 543).

As estudiosas abordam, ainda, a co-dependência de funcionalidade entre as concepções de multidimensionalidade e de multirreferencialidade. Por multidimensionalidade, entendem a “convergência de fundamentos pedagógicos que subsidiam a proposta multirreferencial” (Franco; Pimenta, 2016, pág. 546). Afirmam o complemento mútuo entre esses dois conceitos ao apontar que a multirreferencialidade estaria voltada à compreensão das partes enquanto pequenas “totalidades” por si só, que, juntas, formam um grande “todo”. A multidimensionalidade, assim sendo, estaria voltada justamente ao “todo” composto de pequenas “totalidades” (Franco e Pimenta, 2016).

As autoras conversam com perspectivas freirianas de educação, ao atribuírem ênfase na relação dialógica entre aluno e professor, tendo o aluno como foco no processo de ensino-aprendizagem. Declaram que a didática multidimensional tem como foco:

a produção de atividade intelectual no aluno e pelo aluno, articulada a contextos nos quais os processos de ensinar e aprender ocorrem. Algo que se pautar numa pedagogia do sujeito, do diálogo, cuja aprendizagem seja mediação entre educadores e educandos (Franco e Pimenta, 2016, pág. 541).

Em seu trabalho, pontuam uma “lista” de princípios que consideram norteadores importantes para o professor que deseja aplicar em sua metodologia uma abordagem multidimensional. Nesse sentido, o primeiro propõe que:

As atividades que compõem o ensino resultam melhor quando envolvidas em processos investigativos. Alunos e professores, ao se articularem como pesquisadores em ação, passam a problematizar a realidade e a buscar alternativas de pensamento e reflexão. Em vez de transmitir conceitos e conteúdos, a perspectiva será a de pesquisar a realidade envolvida com aquele conceito (Franco; Pimenta, 2016, pág. 547).

O segundo princípio se refere à “necessidade de processos dialogais na sala de aula” (Franco e Pimenta, 2016, pág. 548).

Reiteram, mais uma vez, a contribuição de Freire ao abordarem a práxis docente como mais um princípio da didática multidimensional. Franco e Pimenta (2016) consideram a práxis docente como a ação de refletir sobre a prática e como esta afeta o ambiente em que os estudantes estão inseridos. Para elas, a reflexão deve ser feita de maneira contextualizada com o papel político e social que tanto educação quanto atuação docente possuem.

Em seguida, ressaltam como princípio a fundamentalidade da mediação docente nos processos de ensino-aprendizagem quando defendem que a ela oferece aos educadores “perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, organizacionais, culturais, nos quais os sujeitos estão em relação com o saber a ser (re)aprendido” (Franco e Pimenta, 2016, pág. 550). Em termos de mediação, a didática é:

acima de tudo, a construção de conhecimentos que possibilitam a mediação entre o que é preciso ensinar e o que é necessário aprender; entre o saber estruturado nas disciplinas e o saber ensinável nas circunstâncias e nos momentos; e entre as atuais formas de relação com o saber e as novas formas possíveis de reconstruí-las (Franco e Pimenta, 2016, pág. 550).

Por fim, como último princípio pontuado para a didática multidimensional, defendem que o professor deve reunir diversos saberes de diferentes áreas do conhecimento, procurando tornar o ato de ensinar o mais plural possível. Nesse sentido, estabelecem: “À Didática Multidimensional, compete considerar os processos de redes de saberes, dispondo os saberes da ciência pedagógica na criação das atividades dos ensinantes e dos aprendentes” (Franco e Pimenta, 2016, pág. 550).

Didática Complexa e Transdisciplinar

A didática complexa e transdisciplinar se baseia na ideia de atitude transdisciplinar, a qual busca, segundo Suanno (2022), “ser aventureira, criativa e fundamentalmente superar reducionismo, causalidade linear, maniqueísmo (bem/mal), visão unidimensional, dualismos, fragmentações e intolerâncias” (pág. 272). Para a autora, deve-se analisar os fenômenos por uma ótica que considera seu embasamento histórico e cultural, com finalidade de ir além e transpassar esses reducionismos,

buscando a totalidade, uma “cidadania planetária, identidade terrena, pertença cósmica” (Suanno, 2022, pág. 274).

Suanno (2022), nessa vertente, pretende valorizar o ato de pensar de maneira mais complexa, reconhece o diálogo e as estratégias que tenham objetivo de transcender a disciplinaridade comum, além de criar um complemento e uma coexistência entre a disciplinaridade³ e a transdisciplinaridade.⁴ A referida autora considera válida a utilização da perspectiva multidimensional e da multirreferencial, já abordadas anteriormente, como necessárias a essa didática, a qual valoriza:

o pensar científico, os conhecimentos historicamente sistematizados e considerados importantes no processo de escolarização, bem como incorpora subjetividades, culturas, saberes e autoconhecimento no processo formativo e no modo de pensar (Suanno, 2022, pág. 275).

Sendo assim, a didática complexa e transdisciplinar se torna um meio para que se possa alcançar “uma via democrática de partilha de poder, de autoridade e de reconhecimento de distintos conhecimentos, práticas e estilo de vida” (Suanno, 2022, pág. 276), sendo útil quando usada no meio da educação por permitir maior amplitude, pluralidade de conteúdos e perspectivas diversas que podem ser usadas e interligadas nas práticas docentes.

Didática Sensível

Nessa vertente de didática, a sensível, é reconhecida a sua intencionalidade como aquela que gera, para Fernandes e Suanno (2022), “o impulso e o avanço em contribuir para uma formação sensível de professores capazes de aguçar a estética, o lúdico e a inteligibilidade nas formas de apreensão e produção do conhecimento” (pág. 3). Com isso, é estabelecida uma quebra da antiga visão racional-instrumental criada e perpetuada pelo neoliberalismo, que visa um ser humano completamente racional e apaga o valor da sensibilidade na vida, na educação; no sentido contrário, essa concepção defende o

³ A disciplinaridade é entendida por Suanno (2022) como “um modo de organização do conhecimento e de exploração de um campo de estudo com objeto de estudo específico” (pág. 271).

⁴ Já a transdisciplinaridade “diferentemente da interdisciplinaridade, visa transcender as fronteiras do conhecimento disciplinar no intuito de ampliar a compreensão, a percepção e a consciência sobre os fenômenos estudados” (Suanno, 2022, pág. 271).

equilíbrio entre a razão e a sensibilidade no ser humano, tanto no ato de educar quanto no estilo de vida e na forma de enxergar o mundo. Nessa perspectiva, a educação sensível é vista como:

aquela que pode fornecer aos sujeitos a compreensão do mundo sem perda de visão de globalidade, sem perda tampouco da sensibilidade - fundamentos importantes à construção do conhecimento. Uma educação em que as pequenas grandes coisas da vida estejam presentes e sejam conscientes em nosso fazer diário, sendo valorizadas na escola e na academia (o sentir, imaginar, ressignificar e criar) (Fernandes e Suanno, 2022, pág. 5).

Fernandes e Suanno (2022) defendem que a didática sensível exige que o professor utilize a ludicidade⁵ em suas práticas, além de colocá-lo como responsável por uma escuta ativa ao que os alunos têm a dizer, pois o diálogo, assim como nas propostas anteriores, também é muito valorizado para a didática sensível. Cabe ao educador criar um ambiente seguro em sala de aula para que as trocas de ideias, vivências, experiências e aprendizados entre professor e aluno e entre os alunos possam fluir livremente, contribuindo para essa sensibilidade tão buscada.

As autoras sintetizam em seu trabalho caminhos a serem seguidos para a perpetuação de uma didática sensível, de modo a não ser necessário segui-los nessa ordem, mas que são importantes para as práticas educativas, a saber:

1) sentir/intuir: possibilitar o escutar, ver, tocar, intuir; 2) metaforizar/imaginar: criar modos de intervenção didática a partir de múltiplas linguagens artísticas e lúdicas, a fim de provocar a imaginação e o pensamento lúdico criativo; 3) experivivenciar/problematizar: a partir de situações construídas, visa aguçar o raciocínio, o desejo de responder a situações problematizadoras e dilemáticas; 4) ressignificar/sintetizar: produzir sínteses, emitir um significado pessoal aos objetos de conhecimento; 5) criar/recrutar: estimular e permitir o emergir de novas compreensões, construção do novo conhecimento e atitudes (Fernandes e Suanno, 2022, pág. 6).

Além de defender a relação entre a didática sensível e o raciovitalismo⁶, as autoras abordam, em sua obra, características principais dessa concepção que devem ser levadas em consideração nas práticas que priorizam a didática sensível. São elas:

⁵ Compreendida por Fernandes e Suanno (2022) enquanto “um fenômeno de natureza relacional, pelo qual o sujeito se envolve integralmente com a experiência, individual ou socialmente [...] se expressa mediante atividades potencialmente lúdicas ou em situações não nomeadas, nas quais o indivíduo se sinta em estado de bem-estar pleno” (pág. 6)

⁶ “Razão sensível para compreensão da realidade social” (Fernandes e Suanno, 2022, pág. 5).

a) razão interna que nega a razão exclusivamente abstrata, e traz à luz o saber sensível; b) pensamento orgânico que atribui o universo como organismo vivo, congregando politeísmo de valores, dinamicidade passado-presente - o contraditório sem reduções; c) a fenomenologia compreensiva entendendo que não há uma verdade única, e aplicável a todos os contextos, mas uma variedade de valores que se relativizam e se misturam e combatem; d) o formismo que apresenta a visão globalizante do todo e das partes (Fernandes e Suanno, 2022, pág.9).

Embasados nessas diferentes concepções de didáticas, propomos uma análise entre a didática dos professores em sala e uma possível relação com as didáticas críticas emergentes com fito de identificar, através de uma pesquisa de campo, se o ensino dos professores nas escolas condiz com as ideias propostas pelas didáticas apresentadas.

Sendo assim, buscamos observar: se as didáticas docentes envolvem a abordagem de diferentes culturas, como propõe a didática intercultural; se está baseada em diferentes fontes de conhecimento para uma formação mais completa do aluno, abarcando suas diferentes dimensões de existência, como orienta a didática multidimensional; se transcende as disciplinas de modo a entender, de maneira mais ampla e contextualizada, os conteúdos estudados como reforça a didática complexa e transdisciplinar; ou se incorpora o lúdico e o sensível, unindo o racional e o emocional em sua prática, como propõe a didática sensível.

Ressaltamos, ainda, que o educador pode, por um lado, estar ancorado em uma ou mais dessas concepções ou, por outro lado, distanciar-se delas ao conceber, no seu ponto de vista, uma didática eficaz. Desse modo, pretendemos, com esta pesquisa, como dito anteriormente, analisar e comparar as compreensões didáticas de docentes contemporâneos.

METODOLOGIA

A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida com professoras do ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) de uma escola da rede pública municipal de Recife, localizada no bairro da Várzea⁷. A abordagem qualitativa, de acordo com Mendonça

⁷ A escolha por essa escola se deu ao fato dessa ser uma instituição de referência.

(2017), no campo de estudo das ciências humanas, em especial o campo da educação, é mais comum por possibilitar um caráter de interpretação e compreensão da realidade do sujeito que se busca analisar, evitando mensuração de informações e podendo ter uma visão mais ampla da situação estudada. Um estudo qualitativo preocupa-se com o processo de pesquisa em si, com contexto em que o objeto está inserido em prol de um registro minucioso dos fatos, da forma como eles se apresentam, analisando-os de maneira a afunilar as informações para se chegar a um resultado (Mendonça, 2017).

Selecionamos docentes que atuam nessa etapa da educação por considerarmos que o público infantil e em processo de alfabetização exige mais atenção e esforço do professor durante o caminho formativo. Optamos por um professor de cada ciclo, ou seja, um responsável pelo 1º ano, outro pelo 2º ano e mais um pelo 3º ano do Ensino Fundamental.

O contato com as docentes foi intermediado pela gestora da escola, a qual as apresentou durante as visitas realizadas à instituição. Nessas ocasiões, foi possível expor a proposta de pesquisa às professoras e à própria gestora a fim de obter a autorização para sua realização.

Foram entrevistadas três professoras da Educação Básica. As três professoras se autodeclararam brancas. Duas são formadas em Pedagogia, e uma, em Pedagogia e tem Licenciatura em Letras. A primeira professora participante tem 47 anos, possui especialização em Neuroalfabetização e atua há 23 anos na docência. A segunda, de 40 anos, atua há 19 anos na docência. A terceira e última tem 40 anos e atua há 15 na profissão.

Desenvolvemos uma pesquisa de campo, em que foram feitas três visitas presenciais à escola mencionada. Observamos cada uma das turmas citadas durante todo o turno de aula, na tentativa de um contato mais próximo com a realidade educacional analisada.

A pesquisa foi realizada em duas etapas. Em primeiro momento, realizamos a observação. Essa técnica permite compreender os fatos da maneira como ocorrem, sem que haja alguma interferência, “acreditando que os fenômenos educacionais são, em sua maioria, complexos, a observação é, então, um procedimento eficaz para estudá-los” (Mendonça, 2017, pág. 94).

Após as observações, em segundo momento, conduzimos, individualmente, uma entrevista estruturada (Apêndice A) com as professoras. Salientamos que, através de suas respostas às três primeiras perguntas⁸, tivemos como objetivo identificar a concepção de cada uma delas acerca da didática e das didáticas críticas emergentes. As próximas quatro perguntas⁹ buscaram detectar a inclinação das professoras no que se refere à Didática Multidimensional. As três questões seguintes¹⁰ circularam em torno da Didática Sensível. A questão subsequente¹¹ buscou contemplar a Didática Complexa e Transdisciplinar. Por fim, as duas últimas questões¹² pretenderam envolver a Didática Multi/Intercultural.

Gladcheff (2003) afirma que uma entrevista estruturada pode ser empregada quando o pesquisador busca dados mais específicos sobre o conteúdo investigado, atitude que possibilita a obtenção de informações de maior utilidade.

Reunimos as anotações resultantes das observações e os dados obtidos através da entrevista estruturada compartilhada via *WhatsApp*. Devido à impossibilidade de realizar a entrevista presencialmente, uma vez que as docentes relataram uma rotina escolar especialmente intensa por conta do encerramento do semestre, tornou-se inviável conduzi-la de forma presencial. Diante disso, optou-se por adaptá-la e enviá-la remotamente, considerando que, conforme defende Soares e Machado (2019), o pesquisador pode reorganizar e ajustar seus procedimentos de coleta em favor da obtenção dos dados necessários, estes que foram transcritos e analisados com base na análise de conteúdo, levando em consideração que, “na área de educação, a análise de conteúdo pode ser, sem dúvida, um instrumento de grande utilidade em estudos, em que os dados coletados sejam resultados de entrevistas” (Oliveira; Ens; Andrade e Mussis, 2003, pág. 5). Para Minayo (2006), selecionar conteúdos, nesse caso, a partir das falas

⁸ 1) Qual é a sua concepção de didática? 2) Você acredita que sua didática contribui com a formação dos estudantes da alfabetização? 3) Você conhece ou já ouviu falar sobre o conceito de didáticas emergentes?

⁹ 4) Como você percebe a relação professor-aluno e o papel docente dentro do ambiente de sala de aula? 5) Você costuma dialogar com seus alunos? Se sim, em que momentos e como ocorreram esses diálogos? 6) Você faz reflexões sobre sua prática? Se sim, como a avalia? Quais são os critérios que você analisa? 7) Quais são as referências que você utiliza no momento de planejar suas aulas?

¹⁰ 8) Você realiza atividades que envolvem a ludicidade em suas aulas? 9) Em suas atividades dentro de sala de aula, os sentimentos, as emoções, as interpretações e as reflexões sobre o assunto podem ser manifestadas? De que maneira? 10) Você acredita que é possível separar a razão da emoção dentro de sala?

¹¹ 11) Você busca contextualizar os assuntos abordados em sala? De que maneira?

¹² 12) Você acredita que é possível envolver e conectar o conteúdo às vivências, às experiências e aos contextos culturais dos alunos? 13) Você promove debates e argumentações em sala com os alunos acerca dos conteúdos e dos assuntos abordados em sala?

coletadas para, a partir daí, se alcançar um sentido mais profundo, permite que se vá além do que está sendo explícito no material.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados decorrentes das observações e das entrevistas realizadas com as professoras do ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) da rede pública municipal de Recife foram organizados a fim de analisar como essas docentes compreendem a didática e as didáticas críticas emergentes, indicando possíveis elementos que possam configurar sua aproximação ou distanciamento com ela(s).

Inicialmente, questionamos às professoras a respeito da sua concepção sobre didática. A professora do 1º ano (P1a)¹³ enfatiza sua resposta na compreensão de uma didática centralizada no planejamento de ensino em função do processo de ensino-aprendizagem: “uma forma de organização para desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (P1a). A segunda professora entrevistada, do 2º ano (P2a), comenta utilizar diferentes vertentes de didáticas em sua prática, buscando o que for mais eficaz para cada situação ao relatar: “trabalho mesclando vários tipos de didática em variados momentos, o que vai de acordo com a necessidade da turma e do que espero alcançar” (P2a). Assim, revela, em suas primeiras palavras, a aproximação e o diálogo com as concepções de didáticas críticas. Já a professora do 3º ano, terceira docente entrevistada (P3a), demonstra entender a didática como algo plural e mutável, de modo a ser necessário usufruir de mais de uma concepção para uma prática eficaz, adequando-se às necessidades do estudante. Para ela, “a didática precisa ser dinâmica, interdisciplinar visando o melhor aproveitamento da prática pedagógica pelo estudante” (P3), pensando, nesse sentido, no dinamismo e na interdisciplinaridade.

É unânime entre as docentes participantes que sua didática contribui com a formação dos estudantes. Entre as três, somente a do 3º ano demonstra não conhecer em profundidade as didáticas críticas emergentes, no entanto, com base em sua fala, manifesta certa noção do que poderia ser: “acredito que tenha a ver com uma prática mais abrangente [...] fugindo do tradicionalismo” (P3a). A docente do 2º ano, por sua vez, pontua, ainda, que conheceu as didáticas críticas durante as formações realizadas pela prefeitura do município em que trabalha: “Sim. Na rede tivemos formações nessa

¹³ 1 A codificação utilizada para identificar as professoras contempla a letra do nome “professor” (P), a turma em que a docente leciona (1, 2 ou 3), seguida pela letra “a”, que se refere ao “ano”. Exemplo: (P1a).

perspectiva, temos um acervo riquíssimo de materiais para serem trabalhados com os alunos [...]” (P2a).

Quanto à relação professor-aluno, P1a destaca: “é uma relação de diálogo, estímulo e orientação, baseada no respeito e compreensão das particularidades dos alunos. O papel do professor é de mediador do conhecimento”. A professora do terceiro ano (P3a) também valoriza o diálogo e adiciona à sua resposta as relações afetivas entre educador e educando como aspectos fundamentais do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que pontua a importância de se conhecer o estudante e todos os aspectos que o permeia, em sua fala:

Falando por mim, tento manter a proximidade dos meus alunos, conversando entendendo o seu contexto social familiar visando compreender o seu comportamento em sala. (P3a)

Questionadas em relação às reflexões sobre suas práticas, P2a afirma refletir sobre sua prática com frequência, mas que, devido às demandas rotineiras, encontra dificuldades de perpetuar esse hábito. P3a demonstra apoio ao exercício da práxis, enxergando o ato de refletir sobre sua prática como essencial em todo tipo de atuação. P1a, por sua vez, enxerga o diálogo como ferramenta fundamental na relação professor-aluno, e afirma que se utiliza dele para discutir conteúdos em sala com seus estudantes, exerce uma reflexão de sua prática à medida que encontra empecilhos no aprendizado dos estudantes, a exemplo da sua fala:

Avalio minha prática a partir do desenvolvimento dos alunos. Se uma determinada habilidade ou conhecimento não é atingido, procuro novas formas de abordagem para conseguirmos alcançar o objetivo planejado. (P1a)

Um dos princípios recomendados pela Didática Multidimensional, embasada na perspectiva freiriana, é a construção de processos de práxis. Tal práxis difere de prática – o fazer – podendo ser compreendida como um fazer consciente, reflexivo, que possui um objetivo. Nesse sentido, “o exercício da práxis requer processos de conscientização do professor sobre o papel que desempenha na sala de aula, no mundo, na vida dos alunos. Somente um professor consciente dessas circunstâncias pode produzir mudanças e novas perspectivas na vida dos alunos” (Franco e Pimenta, 2016, pág. 549).

Conforme suas falas, identificamos que as três docentes buscam novos meios para alcançar os objetivos propostos durante o processo de ensino, além de buscarem apoio em referências legais como a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (P1a e P3a),

o currículo correspondente ao ano que ensina (P1a, P2a) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os *sites* como “Nova Escola” e “Toda Matéria” (P2a) e as obras de Luciana Brites, Carla Silva, Thais Coelho, Gustavo Estanislau dentre outros (P3a).

Com base em nossas observações e nas respostas da entrevista, percebemos que as professoras do 1º ano e do 3º ano realmente mantêm uma relação acolhedora e dialógica com seus educandos, interessando-se e conversando com eles. Durante as aulas, buscavam contextualizar e incentivar a participação por meio de um diálogo fluido, perguntando se conheciam ou se já haviam passado por experiências referentes aos conteúdos abordados, assim ofereciam aos estudantes a oportunidade de se posicionarem e responderem aos questionamentos discutidos.

Dialogamos a respeito do que está sendo apresentado, da importância daquele conhecimento para o seu desenvolvimento (P1a).

Sim, todos os dias antes das aulas e quando se faz necessário demandando mais tempo buscando ouvi-los, assim, ganho confiança e o aprendizado se torna mais leve. Parafraseando da Dra Thais Coelho, neurocientista educacional, “só aprendemos de quem amamos” (P3a).

Franco e Pimenta (2016) reafirmam fundamentos que consideram essenciais à prática pedagógica, dentre eles está a importância e a contribuição da pesquisa e da investigação durante o processo de ensino. Para as autoras, alunos e professores, atuando como pesquisadores, problematizam a realidade, buscando alternativas de reflexão e pensamento.

As autoras citam, ainda, a necessidade de estabelecer uma relação dialógica dentro da sala de aula voltada à construção do conhecimento: “essa exigente proposta de diálogo como criticidade é fundamental para superar o sentido banal de diálogo como conversa” (pág. 548).

Mediante suas colocações, é possível inferir que tanto P1a quanto P3a possuem grande compatibilidade com a didática multidimensional, valorizando o diálogo como ferramenta pedagógica, com finalidade de conhecer o discente em todas as suas dimensões, quando praticam o exercício da práxis e buscam outras formas de conhecimento e referências para a sua atuação docente – o que pode ser visto como um esforço conectado à característica multirreferencial da didática multidimensional.

A professora do 2º ano, no entanto, embora valorize e entenda o diálogo como fundamental na relação do educador para com o educando, o reduz a momentos de conflitos e de instabilidade emocional por parte dos alunos. Ao associar suas respostas às

observações de sua prática, de fato, a docente não demonstrou muito diálogo com os alunos durante sua aula.

A ludicidade, a expressão das emoções e a correlação entre razão e emoção constituem elementos característicos da Didática Sensível. Essa abordagem didática tem como propósito formar o indivíduo de modo sensível, contrapondo-se à racionalização do saber e defendendo sua apreensão de forma inteligível, por meio do lúdico, das emoções e do estético como aponta Suanno (2022).

As três professoras apresentam inclinação a essa didática e afirmam realizar atividades lúdicas em suas aulas. A professora do 2º ano, por exemplo, concorda com o uso do lúdico na sua prática educativa e permite expressões de caráter subjetivo e emocional por parte dos alunos ao afirmar: “Sim. Por meio de atividades artísticas, músicas, dança, desenhos, momentos de falas” (P2a). Nossas observações corroboram sua fala; percebemos que a docente mencionada montava recursos didáticos lúdicos para utilizar com os alunos em aulas futuras.

A didática sensível também se faz presente nas concepções da educadora do 3º ano. Através de suas respostas, afirma utilizar a ludicidade em sua atuação e permitir um ambiente potente para o desenvolvimento de características emocionais, subjetivas e artísticas ao realizar atividades. Segundo ela: “Em rodas de conversas onde os alunos podem se colocar em dinâmicas, como potinho da gratidão, termômetro das emoções, músicas” (P3a). As observações confirmam a utilização de jogos lúdicos como recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem desses alunos. A professora defende, ainda, a necessidade de balancear razão e emoção:

É preciso balancear, pois se nos envolvermos demais emocionalmente, adoecemos, pois têm situações que não podemos resolver, mas, se manter totalmente distante, é não se ver como ser humano que se compadece e não cuida do outro (P3a).

Esta abordagem propõe o equilíbrio entre o racional e o sensível, em virtude de defender que os estudantes devam enxergar o mundo não somente através do olhar da racionalidade, mas conectado, também, ao emocional de maneira balanceada, sem que um se sobressaia sobre o outro. Nesse sentido, podemos afirmar que a fala da P3 está ajustada a essa vertente.

A professora do 1º ano, entretanto, não se aprofunda em suas respostas, apenas pontua a expressão emocional em relação ao aluno, somente se referindo a um acolhimento num sentido de escuta ativa. Para ela, é possível enxergar a separação entre

razão e emoção dentro da sala de aula. Somamos o seu ponto de vista às observações desenvolvidas em sua sala, em que sua prática integra o lúdico apenas nos momentos de brincadeiras. Nenhuma ação voltada à subjetividade e ao lado emocional pôde ser percebida, podemos inferir, nesse sentido, que a educadora mencionada não possui inclinação à concepção da didática sensível.

A Didática Complexa e Transdisciplinar atua numa perspectiva de contextualização dos conteúdos de maneira ampla, global, indo além da interdisciplinaridade. É contra reducionismos no ensino e nas causalidades lineares, buscando uma quebra de dualidades, de maniqueísmos e de visões unidimensionais acerca dos assuntos abordados, abominando atos de intolerância, defendendo que os conteúdos ensinados não devem ser fragmentados, de acordo com Suanno (2022).

A professora do 1º ano declara contextualizar os conteúdos numa perspectiva ilustrativa daquilo que está sendo ensinado, ao trazer vídeos, exemplos práticos e pesquisas. Assim como foi observado em sua prática – na qual utilizava exemplos do cotidiano das crianças para tornar suas explicações mais concretas –, entende-se que, embora a docente busque contextualizar os conteúdos, essa contextualização ainda não atinge a amplitude proposta pela didática complexa e transdisciplinar. Portanto, não se pode afirmar que sua prática esteja plenamente alinhada a essa abordagem. Ademais, Suanno (2022) destaca a forma de contextualização dos conteúdos a partir de uma visão que contemple as raízes culturais e históricas das informações.

A professora do 2º ano, ainda que responda positivamente à questão, não aprofunda sua descrição, o que impossibilita uma análise mais detalhada sobre a forma como contextualiza os conteúdos para seus alunos. Durante a observação, percebemos que a docente recorre a exemplos do cotidiano e da vida das crianças para explicar os conteúdos, o que configura uma forma de contextualização. No entanto, essa prática ainda não alcança o nível característico dessa vertente didática, de modo a não ser suficiente para afirmar que sua prática esteja alinhada a essa concepção.

A professora do 3º ano anunciou certo posicionamento positivo para essa vertente. Durante as observações em sua sala, percebemos o desenvolvimento de vários projetos que envolviam diferentes temáticas sociais e globais, abarcando diferentes campos do conhecimento, o que nos levou a depreender uma considerável inclinação dessa educadora a uma didática multidimensional, tendo em vista seu esforço em contextualizar os saberes numa perspectiva social e mundial ao defender que:

Se faz necessário na verdade sem contextualização não há aprendizado eficaz. (P3a)

Por fim, quanto à Didática Multi/Intercultural, entendemos que a professora do 1º ano valoriza a bagagem cultural dos alunos, conforme defendido pela vertente mencionada, comportamento que viabiliza que relatem suas vivências. Para ela “cada um tem suas vivências, e o relato de experiências é sempre utilizado para que eles possam ampliar sua visão de mundo” (P1a).

Somando as informações obtidas através da entrevista à observação à prática dessa docente, percebemos que, ao tentar trabalhar “choques culturais” com seus alunos, a educadora não busca ampliar nem oferecer variadas influências culturais dentro do ambiente de sala de aula, aspecto defendido pela vertente da didática multi/intercultural.

O mesmo acontece com a professora do 2º ano. Mesmo que tenha respondido de maneira afirmativa à pergunta – “Sim.” (P2a) –, a docente não detalha sua resposta, o que nos impede de desenvolver maiores inferências em torno da abordagem multi/intercultural. Não identificamos, igualmente, características dessa vertente em suas práticas que pudessem ser utilizadas como referencial de compatibilidade dela com essa concepção de didática.

A professora do 3º ano, em contrapartida, ainda que não detalhe em sua resposta, busca valorizar as diferenças culturais entre seus alunos, conforme observamos que em sua prática, e trabalha o “choque” entre elas em momentos de argumentação e debates. Constatamos atividades envolvendo diferentes aspectos culturais, além dos depoimentos da própria educadora, informalmente, durante a observação, em que relata ter abordado elementos de cultura estrangeira dentro da sala de aula, com fito de proporcionar inclusão a todos os estudantes, inclusive os estrangeiros mencionados por ela. Entendemos que esses elementos atribuem à educadora características da didática multi/intercultural.

Com base nas análises apresentadas, podemos compreender que, embora para as professoras as vertentes das didáticas críticas emergentes não sejam concepções das quais tenham grande conhecimento, é possível notar que a influência dessas didáticas se faz presente no cotidiano escolar delas, em forma de características específicas com as quais fazem conexão. Evidenciamos que a influência dessas linhas teóricas chega às educadoras ainda que não tenham conhecimento de sua concretude na sala de aula. Tais influências são enxergadas em atos escolares diários como: o diálogo, a busca por diferentes referências para embasar a prática educativa, o uso do lúdico e do subjetivo e a busca por

contextualizações mais amplas, além do envolvimento de diferentes questões culturais em suas aulas, fazendo com que as didáticas emergentes se tornem presentes em sua prática.

CONCLUSÃO

A pesquisa buscou identificar a concepção de didática construída por professores do ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) da rede pública do Recife e sua relação ou distanciamento com as didáticas críticas emergentes.

Em relação à compreensão docente ao tema proposto, percebemos o contraste entre as duas educadoras P1 e P2, que afirmam conhecer as didáticas críticas emergentes – e aproximavam, sutilmente, características de uma ou mais em suas práticas –, para a P3, que mais se alinhou a todas elas, levando-nos a inferir e repensar a didática focada em sua fluidez adaptativa e como ela pode ser tão mutável em diferentes contextos educacionais.

Quanto aos impactos do seu entendimento em sala de aula, concluímos que a didática pode ser afetada por pressões do cotidiano escolar, sendo capaz de modificar a forma como o educador atua em sala, de forma a evidenciar a ausência de diálogo entre teoria e prática, não por concepções docentes, mas pelas condições sociais em que se encontra, as quais, consequentemente, podem influenciar sua didática. No entanto, ainda assim, percebemos a demonstração de elementos que configuram, de maneira evidente, a aproximação com as didáticas críticas emergentes.

Entendemos, ainda, a importância da participação docente em formações continuadas, especialmente no que se refere às didáticas críticas emergentes, podendo influenciar e contribuir, positivamente, na sua prática, além de ampliar concepções teóricas. Dessa forma, é possível expandir a compreensão didática e promovê-la de maneira mais diversificada, capaz de atender às necessidades educacionais dos diferentes alunos.

Reconhecemos, portanto, que o docente contemporâneo não deve reduzir sua prática a uma única abordagem conceitual. Para dispor de um conjunto rico e diversificado de recursos, ideias, teorias e práticas aptas a contemplar as múltiplas demandas que surgem dentro de sala de aula, é fundamental que ao professor abrir-se a variadas fontes de conhecimento, buscando continuamente atualizar-se. Em constante

evolução, enriquece sua prática. Assim, o docente está apto, acima de tudo, a construir sua própria didática de maneira autônoma e fundamentada.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 731-758, set./dez. 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SIMÃO E KOFF, Adélia Maria Nehme. A Didática Hoje: reinventando caminhos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, abr./jun. 2015.

CASTRO, Amélia Domingues de. A trajetória histórica da Didática. In: CONHOLATO, Maria Conceição (Coord.). *A Didática e a escola de 1º grau*. São Paulo: FDE, 1991. p. 15-25. (Série Idéias, 11).

FERNANDES, Livia Patrícia; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Didática sensível: proposta potente para formação sensível de professores (*Sensitive Didactics: Powerful Proposal for Sensitive Teacher Education*). *Revista Professare*, Caçador, v. 11, n. 3, art. e3008, 2022. Recebido em 18 nov. 2022; aceito em 18 dez. 2022

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 135, p. 539-553, abr./jun. 2016.

GLADCHEFF, Ana Paula. Entrevista estruturada: uma eficiente técnica de aquisição de conhecimento explícito. *Pensamento & Realidade*, São Paulo, v. 13, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MENDONÇA, Priscilla Bibiano de Oliveira. A metodologia científica em pesquisas educacionais: pensar e fazer ciência. *Interfaces Científicas – Educação*, Aracaju, v. 5, n. 3, p. 87-96, jun. 2017.

MESQUITA, Silvana. Elementos da didática para a juventude: entre a dimensão relacional e a construção de sentidos. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 33, n. 2, p. 200-225, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Técnicas de análise do material qualitativo: Análise de conteúdo. In: *O desafio do conhecimento*. São Paulo: 2006 p. 303-318.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela B. S. Freire; MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11–27, maio-ago. 2003.

OLIVEIRA, Roberta Barbosa dos Santos. As didáticas críticas emergentes: tessitura do pensamento complexo na prática pedagógica. In: *27ª Reunião Regional – ANPED*. 2024. Disponível em: https://base.pro.br/sites/regionais/docs/14973-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf.

SOARES, Michelle Beltrão; MACHADO, Laêda Bezerra. Coleta de dados em ambientes virtuais: uma possibilidade para as pesquisas em educação. *Lumen*, Recife, v. 28, n. 1, p.

09-27, jan./jul. 2019.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Para além dos territórios disciplinares: transdisciplinaridade como princípio-estratégia de reorganização do conhecimento. *Debates em Educação*, Maceió, vol. 14, n. 36, p. 270–280, set./dez. 2022.

APÊNDICE A – ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE EDUCAÇÃO

Discente: Rui Felipe de Melo Maia

Prezado(a) participante,

A entrevista, abaixo, contém somente questões abertas. Agradecemos sua participação e pedimos a gentileza de responder a todos os quesitos propostos.

DADOS INICIAIS

Gênero - () Feminino () Masculino () Outro: _____

Idade: _____

Em relação à cor da pele, como você se considera? () Preto () Branco () Pardo () Amarelo

Qual é a sua formação? _____

Marque a alternativa sobre seu nível de escolaridade:

- () Ensino Superior completo
- () Pós-graduação/Especialização
- () Pós-graduação/ Mestrado
- () Pós-graduação/ Doutorado

ENTREVISTA

1. Qual é a sua concepção de didática?
2. Você acredita que sua didática contribui com a formação dos estudantes da Alfabetização?
3. Você conhece ou já ouviu falar sobre o conceito de didáticas emergentes?
4. Como você percebe a relação professor-aluno e o papel docente dentro do ambiente de sala de aula?
5. Você costuma dialogar com seus alunos? Se sim, em que momentos e como ocorreram esses diálogos?
6. Você faz reflexões sobre sua prática? Se sim, como a avalia? Quais são os critérios que você analisa?
7. Quais são as referências que você utiliza no momento de planejar suas aulas?

8. Você realiza atividades que envolvem a ludicidade em suas aulas?
9. Em suas atividades dentro de sala de aula, os sentimentos, as emoções, interpretações e reflexões sobre o assunto podem ser manifestadas? De que maneira?
10. Você acredita que é possível separar a razão da emoção dentro de sala?
11. Você busca contextualizar os assuntos abordados em sala? De que maneira?
12. Você acredita que é possível envolver e conectar o conteúdo às vivências, experiências e contextos culturais dos alunos?
13. Você promove debates e argumentações em sala com os alunos acerca dos conteúdos e assuntos abordados em sala?

Obrigada por sua participação!