



Vol.16 | Número 38 | 2024

Submetido em: 25/09/2024

Aceito em: 04/12/2024


Publicado em: 10/12/2024

**Escola, didática e pobreza na realidade brasileira:** Que aprendizagem? Que ensino? Que conteúdos? Que estratégias metodológicas?  
Entrevista com Marilza Suanno e José Carlos Libâneo

**School, didactics and poverty in the Brazilian reality:** What learning? What do I teach? What contents? What methodological strategies?  
Interview with Marilza Suanno and José Carlos Libâneo

**Escuela, didáctica y pobreza en la realidad brasileña:** ¿Qué aprendizaje? ¿Qué enseñanza? ¿Qué contenidos? ¿Qué estrategias metodológicas?  
Entrevista a Marilza Suanno y José Carlos Libâneo

*Marilza Vanessa Rosa Suanno<sup>1</sup>  
José Carlos Libâneo<sup>2</sup>  
Abdízia Maria Alves Barros<sup>3</sup>*

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe18224>

**Resumo:** A entrevista apresentada nesta publicação foi construída para a Conferência de Encerramento do III CIPAI - Congresso Internacional sobre Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras; V RIEC - Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas e XII INCREA - Fórum Internacional de Innovación y Creatividad, eventos simultâneos realizados em Maceió, em 2024, sob a coordenação geral da Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves (UFAL). A organização do evento propôs uma dinâmica de encerramento dialogada e em formato de entrevista com o Prof. Dr. José Carlos Libâneo (PUC Goiás) e a Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno (UFG). O conversatório foi sobre: Escola, didática e pobreza na realidade brasileira: que aprendizagem? que ensino? que conteúdos? que estratégias metodológicas? A mediação ficou a cargo da professora Dra. Abdízia Maria Alves Barros (UFAL).

**Palavras-chave:** Escola. Didática. Pobreza.

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5892-148>. Contato: [marilzasuanno@uol.com.br](mailto:marilzasuanno@uol.com.br)

<sup>2</sup> PUC Goiás. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6821-5946>. Contato: [libaneojc@uol.com.br](mailto:libaneojc@uol.com.br)

<sup>3</sup> Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3232-9057>. Contato: [abdizia.barros@gmail.com](mailto:abdizia.barros@gmail.com)



**Abstract:** The interview presented in this publication was constructed for the Closing Conference of the III CIPAI - International Congress on Integrative and Innovative Learning Practices; V RIEC - Seminar of the International Network of Creative Schools and XII INCREA - International Innovation and Creativity Forum, simultaneous events held in Maceió, in 2024, under the general coordination of Profa. Dr. Maria Dolores Fortes Alves (UFAL). The organization of the event proposed a closing dynamic in dialogue and in the format of an interview with Prof. Dr. José Carlos Libâneo (PUC Goiás) and Prof. Dr. Marilza Vanessa Rosa Suanno (UFG). The conversation was about: School, teaching and poverty in the Brazilian reality: What learning? What do I teach? What contents? What methodological strategies? Mediation was carried out by professor Dr. Abdízia Maria Alves Barros (UFAL).

**Keywords:** School. Didactics. Poverty.

### Resumen:

La entrevista presentada en esta publicación fue construida para la Conferencia de Clausura del III CIPAI - Congreso Internacional sobre Prácticas Integrativas e Innovadoras de Aprendizaje; V RIEC - Seminario de la Red Internacional de Escuelas Creativas y XII INCREA - Foro Internacional de Innovación y Creatividad, eventos simultáneos realizados en Maceió, en 2024, bajo la coordinación general del Profa. Dra. María Dolores Fortes Alves (UFAL). La organización del evento propuso una dinámica de cierre en diálogo y en formato de entrevista al Prof. Dr. José Carlos Libâneo (PUC Goiás) y Prof. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno (UFG). La conversación versó sobre: Escuela, enseñanza y pobreza en la realidad brasileña: ¿qué aprendizaje? ¿Qué enseño? ¿Qué contenidos? ¿Qué estrategias metodológicas? La mediación estuvo a cargo de la profesora Dra. Abdízia Maria Alves Barros (UFAL).

**Palabras clave:** Escuela. Didáctica. Pobreza.

## ABDIZIA MARIA ALVES BARROS<sup>4</sup>

Farei uma brevíssima apresentação afetiva dos entrevistados. O Prof. Dr. José Carlos Libâneo, além de professor, pesquisador, referência nacional e internacional na área da Educação, ensina-nos a sermos profissionais não somente por suas ricas e importantes pesquisas e publicações, mas igualmente por sua trajetória e história de vida, lutando e assumindo seu compromisso, social e político, em prol da Educação, da Pedagogia, da Didática e da Formação de Professores. Conheci uma frase sua, dita em uma homenagem prestada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), que, de fato, diz muito do que acreditamos ser a sua essência de vida enquanto pessoa dedicada ao que faz. Ele disse o seguinte: “Meus alunos de hoje e de ontem sabem como dobra minha motivação ver seus olhos atentos e perscrutadores, e

---

<sup>4</sup> Profa. Dra. Abdízia Maria Alves Barros (UFAL) - Pedagoga com mestrado e doutorado em Educação), realiza importante militância em defesa da educação pública, da formação de professores e da educação de jovens e adultos, sendo membro ativo do Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos – FAEJA; do Fórum Estadual Permanente da Educação de Alagoas FEPEAL; do Conselho de Representantes da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Alagoas (Adufal); do Conselho Municipal de Educação de Maceió (COMED) representando as instituições Públicas Formadoras de Professores e sendo Presidenta da Câmara de Educação Básica do COMED. Compõe os grupos de pesquisa: PAII- Práticas de Aprendizagens Integradoras e Inovadoras (UFAL) e DIDAKTIKÉ (UFG).



como suas perguntas me fazem melhorar meus argumentos e alimentam minhas reflexões. Eu amo ser professor".

Prof. Libâneo fez, e faz parte, não só da minha trajetória acadêmica e profissional, mas também pessoal, aqui nas terras das Alagoas, desde a cidade de União dos Palmares, onde me fiz professora do magistério, já na escuta e na aprendizagem do ser professora formadora, bebendo das fontes da obra *Didática, Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação de Professores, MEC-FAE, 1994*, como também, nos idos da década de 1986, ainda no processo formativo no Curso de Pedagogia (Licenciatura), momento no qual se possibilitou a descoberta de que seria possível “lançar luz no senso comum do dia-a-dia do professor”, porquanto éramos instigadas a pensar criticamente a nossa prática através da publicação de sua obra *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. Desde então, trazemos, suas obras, seus textos para serem estudados aqui na Universidade Federal de Alagoas e, como bem sabemos, dá-se esse estudo em outras instituições de ensino superior. Portanto, para mim, o Prof. Libâneo representa a figura do professor que muito admiro por sua generosidade, sensibilidade e compromisso ético, político e histórico com a transformação social desse país, sempre na defesa da democratização da escola pública e por sua constante e incessante luta pela justiça social e pela escola.

Com a nossa segunda entrevistada, Profa. Marilza Suanno, tive o meu primeiro contato no I CIPAI, em Maceió, sendo grande minha alegria por conhecer pessoalmente a pesquisadora que já conhecia por meio de suas publicações. Profa. Marilza, hoje minha amiga e parceira de estudos e de pesquisas, compõe o quadro docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, sendo também: Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FE/UFG); Vice-presidente da ANDIPE – Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino; Líder do DIDAKTIKÉ - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas; pesquisadora com Pós-Doutorado, Doutorado e Mestrado em Educação.

Uma mulher guerreira, incentivadora e acolhedora das pessoas que dela se aproximam e caminham junto na solidariedade e na partilha do saber. Conviver com Marilza Suanno é embarcar em uma grande aventura com diálogos e comprometimento (político, pedagógico, social, histórico e cultural) em defesa de espaços de construção de conhecimentos compartilhados. Tive o privilégio, por indicação do GP-PAII coordenado pela Profa. Maria Dolores Fortes Alves (UFAL), de participar do DIDAKTIKÉ (FE/UFG), coordenado pela Professora Marilza, no período da pandemia do COVID 19, momento de

incertezas e de dúvidas sobre a nossa própria sobrevivência e, nesse contexto, participar dos encontros virtuais do grupo de pesquisa foi especial e me senti acolhida, amada, respeitada e valorizada, pessoal e profissionalmente. Com boniteza ética e compromisso político, Marilza se revela uma desbravadora do pensamento de Edgar Morin, da Epistemologia da Complexidade, da Transdisciplinaridade e da Didática, na perspectiva de uma educação emancipadora.

Finalizo a apresentação inicial, destacando que o livro *Didática Crítica no Brasil* (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023) foi indicado como semifinalista do Prêmio Jabuti - Acadêmico, em 2024 e a professora Marilza contribuiu com o capítulo 'Didática Complexa e Transdisciplinar' e o Prof. Libâneo com o capítulo 'Da didática crítico-social à didática para o desenvolvimento humano'. A obra já nasceu como um marco histórico no campo da didática brasileira e em muito contribuirá para as aulas de Didática nos cursos de licenciatura.

## **ABDIZIA MARIA ALVES BARROS**

Profa. Marilza e Prof. Libâneo, agradeço por estabelecerem um diálogo entre a Didática Complexa e Transdisciplinar, inspirada em Edgar Morin, e a Didática Desenvolvimental, inspirada em Vasily Davydov. Poderiam fazer uma apresentação sintética de pontos principais dessas duas propostas de didática?

## **MARILZA VANESSA ROSA SUANNO**

Agradeço à comissão organizadora do evento pelo convite para proferir a Conferência de Encerramento, em parceria e diálogo, com o Prof. Libâneo e a Profa. Abdízia. Uma honra e uma alegria tratar da temática.

Fundamentada na Epistemologia da Complexidade, coloco-me no desafio de pensar alguns aspectos da Didática Complexa e Transdisciplinar. Compreendo haver uma unidade entre ensino e aprendizagem e, nessa unidade dinâmica que se retroalimenta, docentes e estudantes têm papéis distintos, ambos importantes, e são desafiados a pensar complexo e a religar conhecimentos no intuito de ampliar compreensão, percepção, sensibilidade e consciência.

Para Edgar Morin a finalidade da educação é promover, simultaneamente, metamorfoses sociais, individuais e antropológicas no intuito de salvaguardar a



humanidade, a Terra-Pátria e dar prosseguimento ao processo de hominização (Morin, 2003).

A Epistemologia da Complexidade implica uma nova organização do conhecimento que considera a condição humana, o ser que produz o conhecimento e propõe a reforma do pensamento como via para pensar complexo e ecologizar saberes. A reforma do pensamento (guiada pelos princípios-operadores<sup>5</sup> do pensamento complexo, pelos princípios da transdisciplinaridade e pela articulação religadora entre razão-emoção-corporeidade) teria potencial para impulsionar um conjunto de reformas: reformas da educação, reformas de sociedade, reformas da política, reformas de vida, dentre outras. Morin argumenta em favor de rupturas paradigmáticas e apresenta a Epistemologia da Complexidade como via e desafio para a ciência e a educação, bem como para ressignificar o estilo de vida. Ao se regenerar o pensamento, podem-se produzir outras políticas de humanidade que gerem transformações.

Nas obras *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (Morin, 2003); *Educar na era planetária: o Pensamento Complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana* (Morin; Ciurana; Motta, 2009); *Os Sete Saberes Necessários à Educação do futuro* (2000); *La via para el futuro de la humanidad* (Morin, 2011); *Ensinar a viver* (Morin, 2015), dentre tantas outras obras, o autor articula reforma do pensamento e reforma da educação com o desafio de promover metamorfoses individuais, sociais e antropológicas, isto é, transformações multidimensionais.

Edgar Morin questiona os limites: dos conteúdos escolares; da organização curricular por disciplinas; do estilo de pensamento (fragmentação do conhecimento, linearidade e reducionismo do pensamento, visões unidimensionais, dualismos e intolerâncias); das relações autoritárias e pouco afetivas, dentre outros.

Em contraposição, apresenta novos desafios à relação didática entre professores, estudantes e conhecimento, propõe que o ensino contribua para o permanente questionamento e a permanente integração entre razão, emoção e corporeidade a fim de educar o inteligível e o sensível. Morin nos convida a pensar complexo, assumindo perspectiva multidimensional, multirreferencial e autorreferencial e, assim, ecologizar

---

<sup>5</sup>A Epistemologia da Complexidade *substitui por incorporação* a dialética pela dialógica e pelos princípios/operadores cognitivos do pensamento complexo: princípio sistêmico-organizacional, princípio hologramático, princípio retroativo, princípio recursivo, princípio dialógico, princípio auto-eco-organizador e princípio da reintrodução do sujeito cognoscente no processo de construção do conhecimento. “Os princípios do Pensamento Complexo serão necessariamente princípios de disjunção, de conjunção e de implicação” (Morin, 2007a, p.77).

saberes por vias transdisciplinares que religuem cultura das humanidades e cultura científica para pensar as incertezas e as polícrises da atualidade, além de gerar pensamentos prospectivos, inéditos-viáveis e um modo de agir comprometido com o presente e o futuro da humanidade.

Nesse sentido, orienta-se que os estudos escolares sejam complementados com o estudo de metatemas com o intuito de construir metapontos de vista e metaconceitos com potencial criativo, transformador e gerativo de metamorfoses individuais, sociais e culturais. E, desse modo, impulsionar relações humanas respeitadas e solidárias; relações com o conhecimento e com a existência, que contemple do lado poético (*eros/existência*) e lado prosaico (trabalho/sobrevivência) da vida.

Edgar Morin, signatário do Movimento Convivialista, aposta em mundo pós-neoliberal que se baseie na convivialidade e na emancipação (individual e coletiva) consciente da interdependência humana com tudo o que constitui esse mundo. Aposta na construção de laços sociais com relações humanas respeitadas e de cuidado e na aspiração à vida digna para todos. “É a aposta na arte de viver juntos (*con-vivere*), que habilita os humanos a cuidar uns dos outros e da natureza, sem negar a legitimidade do conflito, mas fazendo dele um fator de dinamismo e de criatividade. Um meio de evitar a violência e as pulsões de morte”.

Vale destacar que Edgar Morin concebe o ser humano não somente como ser histórico, social, cultural, mas também ser enigmático, ser de razão e de desrazão, bioantropológico, pleno de subjetividade, emoção, sensibilidade e corporeidade. Concebe o ser humano como ser complexo, um sistema auto-eco-organizador, tecido por singularidades sujeito e diversidades do ser humano. Assim, não basta educar a razão, sendo importante articular a auto-hetero-ecoformação.

O conhecimento, construído pelo sujeito complexo e multidimensional, é elaborado a partir de sua consciência, de seus níveis de percepção, de interpretação, de análise e de suas possibilidades de comunicação, de expressão e de linguagem. Assim, todo conhecimento é uma reconstrução/tradução do sujeito numa cultura e num tempo determinado. Dito de outra forma: “Toda realidade se manifesta a partir do que o sujeito é capaz de ver, de reconhecer, de interpretar, de construir/desconstruir e reconstruir em relação ao conhecimento” (Moraes, 2008, p.106).

## JOSÉ CARLOS LIBÂNEO



Agradeço ao convite para esta entrevista, é um prazer compartilhar este espaço com Marilza Suanno. Também, agradeço à Profa. Dolores e à sua equipe pela oportunidade de participar dos diálogos promovidos no evento realizado em Maceió, em maio de 2024, sobre o pensamento de Edgar Morin, a complexidade e a transdisciplinaridade. Respondendo à sua pergunta, devo dizer que a didática desenvolvimental se origina da teoria do ensino desenvolvimental do psicólogo e pedagogo russo Vasily Davydov, falecido em 1998.

Davydov baseou suas ideias no pensamento de Vigotski sobre a relação entre o desenvolvimento psíquico e a aprendizagem. Por isso chamo, igualmente, a didática desenvolvimental de didática voltada ao desenvolvimento humano. Defino essa didática como aquela que auxilia o professor a intervir pedagogicamente no desenvolvimento dos processos psíquicos superiores dos estudantes, o que é o mesmo que falar do desenvolvimento das capacidades humanas que vão se constituindo social e historicamente no desenvolvimento da ciência, da arte, da filosofia, da moral, da tecnologia. Esses processos psíquicos superiores se referem ao desenvolvimento da inteligência, por exemplo, a atenção deliberada, a memória lógica, o pensamento, a formação de conceitos, a linguagem oral e escrita, o cálculo etc., levando ao desenvolvimento da personalidade, ou seja, à autonomia, à consciência, à conduta moral, à afetividade, ao controle do próprio comportamento. Mais especificamente, penso que, na didática desenvolvimental, o ensino é o meio pelo qual os alunos aprendem a pensar teoricamente, ou seja, a raciocinar dialeticamente, transitando do pensamento abstrato ao pensamento concreto, das relações gerais que expressam a essência de um objeto de estudo para além do seu aspecto aparente, às relações particulares referentes a esse objeto de estudo. Penso que é isso que V. V. Davydov chama de pensamento teórico. Ele escreve que o conteúdo do processo de ensino-aprendizagem, tencionando o desenvolvimento humano, é o conhecimento teórico-dialético por meio do qual se forma o pensamento teórico-dialético dos estudantes com base no método dialético materialista histórico, isto é, na escola deve ser formado o pensamento teórico-dialético como um modo de operação mental pelo qual captamos a realidade em sua totalidade e em toda sua complexidade, entendendo um objeto de conhecimento sempre em suas relações com outros objetos.

Quero dizer, ainda, que a didática desenvolvimental fundamenta-se na educação humanizadora e emancipadora. Por isso, aposta no papel da escola como lugar em que se criam as condições para o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas. Os



jesuítas usavam a expressão *semper magis*, quer dizer, os indivíduos sempre podem ser mais, fazer mais, com profundidade e qualidade, portanto, podem ampliar suas capacidades e habilidades intelectuais, sua capacidade de sentir, de desenvolver valores humanos e sociais, ajudar os outros etc. Isso, porque, precisamente, essa sociedade injusta priva uma imensa maioria de indivíduos das condições materiais e espirituais de desenvolvimento das capacidades humanas, cresce a importância da educação escolar.

## ABDIZIA MARIA ALVES BARROS

Morin propõe que uma parte do currículo escolar seja reservada para ir além do ensino dos conteúdos das disciplinas e que sejam introduzidos estudos transdisciplinares com temáticas de relevância à compreensão de questões da atualidade e da condição humana, incluindo a autoformação, a heteroformação e a ecoformação. O que diriam sobre a proposição de Morin?

## MARILZA VANESSA ROSA SUANNO

Edgar Morin valoriza as disciplinas, o ensino e a aprendizagem dos conteúdos, no entanto nos convida para, em contexto escolar, irmos além das disciplinas e promovermos a religação de conhecimentos para possibilitar a compreensão de temas fundamentais para humanidade como: democracia; responsabilidade planetária e questões ambientais; fraternidade e cultura de paz; comércio justo e solidariedade em economia solidária; relação entre as enchentes ocorridas, em 2024, no sul do Brasil, o agronegócio e as políticas socioambientais sustentáveis não implementadas no Brasil; a relação entre exploração dos recursos naturais na Amazônia, a violência contra os indígenas e luta pela demarcação de terras indígenas; relação entre subsistência e existência; estudos de temas que nos permitam olhar para dentro, para o ser, para a relação prosa e poesia; dentre outros.

A via transdisciplinar é um convite para construirmos relações humanas sensíveis, solidárias e saudáveis, relações com o conhecimento que gere uma outra relação com a vida, outro estilo de pensamento e que gere outra atitude no viver. Busca-se, simultaneamente, transformar a sociedade, o ser humano e sua relação com a natureza e com o viver.

Aspira-se à ampliação da percepção, da sensibilidade e da compreensão sobre as questões problematizadas, os conteúdos em estudo, bem como a ampliação da



compreensão humana, da consciência e do comprometimento com a transformação (em dimensões socioeconômicas e para além). Aprender em perspectiva transdisciplinar seria uma via de construção de conhecimentos pertinentes e de promoção de três tipos de transformações; a) transformação da realidade; b) transformação de sujeitos, coletivos e culturas; e c) transformação nas relações com o conhecimento e com a vida.

A transdisciplinaridade é um princípio-estratégia de reorganização do conhecimento, que, diferentemente da interdisciplinaridade, visa a transcender as fronteiras do conhecimento disciplinar no intuito de complementar ou de coexistir com tal perspectiva. Valoriza ciência, filosofia, arte, ancestralidade e tem natureza multirreferencial, multidimensional e autorreferencial.

Na educação escolar indígena, a perspectiva transdisciplinar tem sido considerada “[...] uma via democrática de partilhar poder, autoridade e reconhecimento de distintos conhecimentos” (Suanno *et al.*, 2021, p. 17) dada a valorização, a visibilidade e a afirmação da cultura, da língua e do etnoconhecimento (tradições, saberes, costumes e expressões indígenas).

Para continuarmos o diálogo, gostaria de perguntar, ao Prof. José Carlos Libâneo, o que pensa sobre as proposições de Edgar Morin para o campo educacional. Morin propõe que 15% do currículo escolar seja reservado para ir além do ensino dos conteúdos das disciplinas e que se realizem estudos transdisciplinares com temáticas de relevância à compreensão da atualidade e da condição humana. Ademais, Morin propõe que a escola seja espaço para problematizar, dialogar, religar saberes a fim de pensar complexo e construir conhecimento pertinente. Igualmente, mobilizar tempo e energia para o autoconhecimento, a autocrítica, a compreensão da própria história e a busca do *Eros*, do gozo, da felicidade. Tal perspectiva poderia contribuir para mobilizar outros modos de pensar, ensinar, viver e transformar (realidade, culturas, sujeitos e vida)?

## JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

Marilza Suanno traz a questão das relações entre o disciplinar e o transdisciplinar. Apoiada em Morin, ela trouxe o entendimento de que o transdisciplinar diz respeito à religação de conhecimentos em torno de temas que envolvem a condição humana como a democracia, a sustentabilidade ambiental, a qualidade de vida, visando à compreensão do humano, ao desenvolvimento da sensibilidade, à ligação com a natureza e, especialmente à autoformação, ao autoconhecimento, à consciência. Eu considero que o



estudo das disciplinas escolares necessita intrinsecamente do transdisciplinar nessa compreensão trazida pela Marilza Suanno. Lembro-me de ter lido num texto de Morin que o transdisciplinar inclui os três aspectos da formação humana: a autoformação, sujeito se construindo; a heteroformação, que é a aprendizagem pela interação humana; e, a ecoformação, o sujeito inserido ativamente e coletivamente no ambiente físico e social.

Porém, antes de comentar como vejo a relação entre o disciplinar e o transdisciplinar, preciso falar sobre minha visão de conteúdo disciplinar, ou seja, o que entendo por conteúdo. Penso que minha visão de conteúdo, que eu me apropriei da teoria histórico-cultural, pode traduzir ou retraduzir a ideia de Morin de, no ensino, irmos além do conteúdo formal das disciplinas. Então, de onde vêm os conteúdos disciplinares? Eles vêm da necessidade do ser humano em resolver problemas frente à natureza e à vida social e, dessa forma, vão se constituindo os saberes e os modos agir. Por exemplo, os indivíduos precisavam resolver problemas de contagem do gado, das plantações, da construção de habitações, então foi se formando a ciência matemática. A matéria matemática incorporou nela modos de solução de problemas desenvolvidos ao longo da história. Desse modo, surgem os conteúdos de outras ciências como a física, a química, a geologia, a geografia, assim como conteúdo das artes, da moral. Conteúdos, portanto, são a base de conhecimentos de uma matéria que sintetizam modos de solução de problemas no âmbito de uma ciência, de uma arte, de princípios morais. O que quero dizer é que os conteúdos reúnem neles as capacidades e as habilidades humanas desenvolvidas ao longo da história numa determinada ciência, arte, moral. Gosto muito de citar uma frase do psicólogo russo Aleksei Leontiev: “[...] a apropriação da experiência social e cultural por meio de conhecimentos significa a incorporação de capacidades e comportamentos humanos formados historicamente”. Segundo esse autor, o processo de apropriação cria no homem aptidões novas, funções psíquicas novas, que foram historicamente formadas ao longo da história humana. Essa é, para mim, a função da escola.

Então, se eu estiver certo, a apropriação dos conteúdos pelos alunos não significa memorizar a matéria, reproduzir ou dominar o conteúdo. Significa que os alunos devem apropriar-se das capacidades e das habilidades humanas encarnadas no conteúdo de cada campo científico, artístico, moral. São capacidades intelectuais, procedimentais, valorativas, incorporadas nas matérias de estudo, ou melhor, elas incluem modos de pensar, de agir, de valorar aspectos da realidade numa escala humana. Uma vez internalizadas pelos indivíduos, tornam-se disposições internas de autorregulação da



personalidade. Ou, se me permite falar na linguagem de Morin, meios de autoformação, autoconhecimento, de autoconstrução. A partir dessa compreensão do termo “conteúdo”, posso concluir que os conteúdos são inseparáveis da formação de capacidades e de habilidades a eles ligadas em toda a extensão que dou ao conceito de capacidades e de habilidades, isto é, intelectuais, procedimentais, valorativas.

Então, resumindo, tendo como premissa de que a educação é um processo de hominização e de emancipação do ser humano, entendo que a escola é o lugar em que os seres humanos se apropriam das capacidades e das habilidades humanas encarnadas nos conteúdos da ciência, da arte, da filosofia, da moral, da tecnologia, ou seja, nas várias áreas do saber que se convertem, no processo de ensino-aprendizagem, em conhecimentos. Apropriar-se dos conteúdos é apropriar-se de capacidades e de habilidades humanas que, interiorizadas, convertem-se em meios de atividade do próprio indivíduo e, assim, tornam-se indispensáveis à hominização e à emancipação do ser humano. Penso que isso é a base da autoformação humana. Vou dar um exemplo. Digamos que a professora está ensinando biologia e o conteúdo da vez é a pirâmide alimentar. Ela tem em mente a estrutura conceitual referente a esse tópico da biologia e, importante, sabe quais capacidades e habilidades seus alunos precisam desenvolver, por exemplo, buscar uma alimentação saudável, como controlar o consumo de gorduras, de óleos e de açúcares, como prevenir doenças etc. No entanto, ela precisa, também, de outras habilidades para os alunos compreenderem, por exemplo, o perigo da venda de alimentos nocivos à saúde, a contaminação ambiental, como interesses de lucro levam à destruição da natureza etc. Nesse caso, a disciplina biologia vira interdisciplinar e pode ir mais longe no transdisciplinar.

Sendo assim, uma das habilidades esperadas dos professores é saber extrair dos conteúdos de cada matéria de ensino aquelas capacidades e habilidades humanas generalizadas ao longo do desenvolvimento da ciência que dá origem a essa matéria de ensino. Para isso, precisam, obrigatoriamente, ter o domínio da estrutura conceitual das matérias e dos processos investigativos que levaram à constituição dessa estrutura conceitual. A professora pode, assim, pôr os alunos numa situação didática de solução de problemas em que são necessários outros conteúdos, outros métodos de solução de problemas, envolvendo não somente a dimensão cognitiva, mas as dimensões procedimentais e valorativas.

Voltando agora ao transdisciplinar e ao disciplinar. Estou de acordo com a ideia de que não se trata de conhecer por conhecer, mas de compreender o objeto de estudo em

sua complexidade, de agregar a ele elementos de compreensão que extrapolam o disciplinar, de pôr o conhecimento a serviço da transformação da realidade. Eu, portanto, concordo que, no conceito de transdisciplinaridade, está a ideia de superação da especialização excessiva, da fragmentação do conhecimento, ou seja, é preciso superar os limites disciplinares alcançando a dimensão humana das coisas, dos fenômenos, o autoconhecimento, a integração entre razão e sensibilidade e tudo o mais que tem a ver com a ligação entre teoria e prática. Minha visão é de que o inter-transdisciplinar requer um conteúdo disciplinar. Assim, de igual modo, toda disciplina precisa remeter-se a um sistema conceitual global, buscar interconexões ou, como diz Morin, interligações, religações, penso que isso é o transdisciplinar. Quero assinalar, portanto, que há um movimento do disciplinar ao transdisciplinar e vice-versa, visando uma compreensão mais integrada e totalizante da realidade.

Então, Abdízia, resumindo minha posição: primeiramente, entendo que cada disciplina é parte de um todo maior, como diz Vigotski, todo conceito é um sistema de conceitos. Então, penso que a transdisciplinaridade começa em cada disciplina no sentido de que cada objeto de conhecimento é considerado nas suas múltiplas relações e dimensões. Significa inserir um tema, um assunto, num contexto maior, isto é, numa totalidade dialética e social. Vamos falar, por exemplo, em geografia. Essa matéria tem um objeto de estudo, digamos que seja a constituição social e humana do espaço físico. O espaço está inserido numa totalidade dialética e numa totalidade social. Estudar o espaço significa analisá-lo sob vários ângulos: social, político, cultural, biológico, ecológico etc. De fato, nenhum campo do conhecimento, isoladamente, dá conta de compreender e de explicar a realidade. Requer confluência de saberes para compreender melhor a complexidade do mundo. Isso significa, em segundo lugar, que todo conhecimento já é impregnado de seus nexos sociais, todo conhecimento tem uma natureza social. Daí, ligar o conhecimento com os problemas reais. Se o assunto de ensino for água, vão aparecendo necessidades, questões, perguntas sobre a água e a sua relação com o ser humano que precisam ser esclarecidas. E, aí, entram outras matérias, outras informações, estudando o objeto sob vários pontos de análise. Em terceiro lugar, a postura transdisciplinar surge no processo de ensino e de aprendizagem, porque o trans está contido em germe na disciplina e aparece no desenvolvimento das aulas com a atuação do professor. Daí que a transição do disciplinar ao transdisciplinar requer uma atitude transdisciplinar, ou seja, ver o objeto de conhecimento em todos os seus aspectos, ligações, relações internas e externas. É o exame multilateral do objeto de



estudo. É lidar com o objeto de conhecimento no seu movimento, nas suas contradições. É ver o objeto de conhecimento na sua relação com o que é necessário para a vida humana. Isso, obviamente, tem a ver com a formação de professores, tem a ver com a cabeça da professora, com o grau de informação e de leitura da professora. Esta é uma questão muito séria, pois trata-se de apreender possibilidades de, no trabalho docente, juntar o método da reflexão dialética com o método da abordagem da complexidade.

## **ABDIZIA MARIA ALVES BARROS**

Vamos continuar nossa conversa. Eu gostaria de perguntar como essas colocações de vocês sobre cada uma das propostas didáticas afetam o processo de ensino-aprendizagem, ou melhor: o que essas propostas dizem sobre o modo como pensamos, o modo como conhecemos e como isso repercute no processo de ensino-aprendizagem?

## **MARILZA VANESSA ROSA SUANNO**

O campo educacional brasileiro tem argumentado em favor de um pensamento crítico e dialético, com o que Morin concorda, no entanto, ao propor a Epistemologia da Complexidade e ao adotar o princípio da complementaridade, propõe um modo de pensar complexo e um modo de conhecimento transdisciplinar. Sob esse viés, alerta-nos que não apenas a ignorância, mas também o nosso modo de conhecimento nos cega. O modo de conhecimento fragmentado não possibilita a compreensão de problemas fundamentais e globais, não contribui para a compreensão humana, para a compreensão da condição humana e da existência. As disciplinas e os seus conteúdos são importantes, mas os limites disciplinares, os limites do currículo e do modo de ser realizar o processo de ensino-aprendizagem precisam ser superados. Nesse tocante, Morin propõe um modo de pensar complexo que religue conhecimentos e, simultaneamente, valorize a aprendizagem da ciência, da arte, das culturas e da natureza. O ensino disciplinar demanda, com urgência, da complementaridade um modo de conhecimento transdisciplinar. O ensino disciplinar pode coexistir com o ensino transdisciplinar (Akiko Santos; Américo Sommerman, 2015) e o diálogo entre tais perspectivas pode ampliar não apenas a nossa compreensão e capacidade de transformar a realidade, mas pode



contribuir para ampliar a percepção, a sensibilidade, a compreensão humana e a consciência de si, do outro e da realidade.

Edgar Morin propõe que, nos estudos escolares, ao analisar temáticas em estudo se construa um olhar multidimensional a partir do qual se conjuguem análises das transformações macroestruturais (sociais, econômicas, políticas, institucionais) as quais afetam a subsistência com as transformações pessoais que implicam a existência, o ser, a relação entre o lado poético e lado prosaico do viver. Morin analisa que convivemos com policrises (planetárias, econômicas, políticas, ecológicas, humanitária) produzidas pela supremacia do capital neoliberal globalizado de viés técnico-científico-econômico-civilizacional, combinados com ideias e preceitos da ocidentalização, da lógica do desenvolvimento, das recrudescências religiosas e do fanatismo etnorreligioso. Assim, o autor conjuga a análise macroestrutural com a análise das crises da humanidade, que são crises cognitivas, pois o modo como pensamos não contribui para compreender as complexidades e criarmos vias alternativas superadoras.

## **JOSÉ CARLOS LIBÂNEO**

Novamente estou de acordo com o entendimento de Marilza Suanno: o modo de pensar, o modo de conhecer influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Ela retoma Morin quando ele critica o modo de pensar fragmentado e que tem a ver com os limites da organização do currículo em disciplinas fragmentadas e aborda o pensamento complexo e a interdisciplinaridade. Então: como vejo um modo de pensar complexo – eu poderia chamar também totalizante - que religue conhecimentos? Como vejo esse olhar multidimensional que articula as transformações macroestruturais (sociais, econômicas, políticas, institucionais) que afetam a vida humana e as transformações pessoais no aluno no lado intelectual, afetivo, estético, poético?

Para mim, é difícil responder a isso em poucas palavras. A primeira coisa a dizer é o seguinte: faço essas articulações pelo método da reflexão dialética. Para ajudar os alunos na aprendizagem do pensar, devemos pô-lo numa atividade de estudo, por meio de tarefas de estudo, em que são orientados a apreender o objeto de estudo por meio de um conceito mais geral, mais abrangente, buscando as suas relações com outros objetos, de modo a ultrapassar os limites da experiência sensorial imediata. Trata-se de pôr aos alunos tarefas que os levem a fazer transformações mentais com os conteúdos usando abstrações e generalizações para, assim, chegar aos conceitos. Se o aluno compreender



o que é mais básico de um conteúdo, um princípio geral, saberá transferir esse conhecimento para casos particulares. Por exemplo, estou ensinando sobre água. Como professor, tenho em mente que a água é um elemento da natureza que tem várias propriedades, ela é essencial para a existência e a sobrevivência das diferentes formas de vida, animal, vegetal. Mas tenho em mente também que a água é, digamos, social, há pessoas que têm água tratada, outras não; o ser humano pode contaminar a água; privatizar um órgão público que cuida da água pode levar a prejudicar pessoas que não podem pagar, etc. Então, eu devo começar com um problema ligado à vida cotidiana dos alunos, fazer observação da realidade, apontar contradições, apontar conflitos, até os alunos irem compreendendo o conceito mais geral e darem conta de como esse conceito aparece num caso ou situação particular. Vejam bem, os alunos não recebem a matéria pronta, ao contrário, são encorajados a buscar um novo método de resolução de um problema até chegar à compreensão conceitual do objeto de estudo.

Quero dizer que estou falando de um determinado modo de pensar, um outro modo de conhecer. Posso trazer sobre isso três ideias importantes: a primeira, é que as tarefas da atividade de estudo precisam estar relacionadas com desejos e necessidades dos alunos de modo a mobilizar seu interesse para o estudo. A segunda é que mostra-se necessário ligar o conteúdo com as vivências dos alunos na família, na comunidade, com as mídias, de modo a trazer a sua prática sociocultural para a situação de aprendizagem e considerar como ela interfere no processo de ensino-aprendizagem. A terceira ideia importante e absolutamente essencial: a tarefa de estudo, ou problema, precisa provocar na cabeça dos alunos abstrações, transformações mentais, quero dizer, uma atividade de pensamento, que vai levar a internalizar um modo de pensar. É preciso uma compreensão conceitual do problema de modo que o aluno internalize esse conceito e o utilize como ferramenta mental para lidar com a realidade, com os outros, consigo mesmo.

Vou dar outro exemplo. Uma família foi a um aniversário num sábado, o pai, a mãe, a filha de 8 anos. Ao voltarem para casa, o pai entrou no carro com uma latinha de cerveja. Lá pelas tantas o pai, dirigindo, tomou o resto da cerveja, abriu o vidro e jogou a latinha na rua. Vendo tudo, a filha, irritada, disse: “Pai, o que você está fazendo? Você não tem juízo? Você não sabe o que é qualidade ambiental? Você tem ideia do que vai acontecer no ambiente se as pessoas jogam coisas na rua? Aí chove, e você sabe onde todas essas coisas vão parar?” A filha não percebeu ou não comentou a infração gravíssima ao Código de Trânsito cometida pelo pai ao beber e ao dirigir, mas se irritou



com uma questão que ela havia internalizado. O que a escola fez com essa criança? Frente a uma situação-problema, a professora pôs as crianças frente a dados da realidade, elas lidaram com esses dados como objetos de pensamento, fizeram transformações mentais sobre qualidade ambiental, quero dizer, houve uma compreensão conceitual e uma interiorização. O que foi interiorizado virou uma disposição interna reguladora da conduta, da personalidade da criança. De certo modo, isso virou autoconhecimento, consciência. Essa menina foi do conteúdo disciplinar para o transdisciplinar. Internalizou os conceitos de poluição, de contaminação da água, de sustentabilidade ambiental, de qualidade de vida para as gerações futuras etc., de modo que esses conceitos formaram disposições internas na pessoa orientando sua atividade no mundo.

Quero insistir que não é suficiente trazer a vida cotidiana ou a vivência pela vivência, não é só trabalhar com dados da realidade. É preciso a compreensão conceitual pelos alunos, relacionando os conceitos científicos com sua vida fora da escola. É preciso que a professora organize tarefas de estudo em que a questão da sustentabilidade ambiental se transforme em objeto de pensamento, como objeto de abstração para fazer transformações mentais com a sustentabilidade ambiental de modo a formar o conceito e esse seja uma ferramenta mental para lidar com a realidade. Tal trabalho com os alunos pode ser realizado pela metodologia chamada de duplo movimento no ensino conforme propõe a pesquisadora dinamarquesa Mariane Hedegaard. Sua proposta consiste em planejar situações didáticas que possibilitem ao professor fazer interagir o conhecimento científico com o conhecimento pessoal e social vivido pelos alunos em suas práticas cotidianas na família e na comunidade. Desse modo, o conteúdo torna-se significativo à criança e motivador para a compreensão tanto dos princípios teóricos da matéria quanto dos problemas da prática local e cotidiana. É a possibilidade de que a escola e os conteúdos façam sentido à vida real dos alunos.

## **ABDIZIA MARIA ALVES BARROS**

Sabemos que, no Brasil, a população que frequenta a escola pública é, majoritariamente, constituída de alunos pobres. Pergunto-lhes se esse fato interfere na organização do ensino e no aproveitamento escolar dos alunos. Se sim, quais as implicações da presença de alunos majoritariamente pobres no que tange à metodologia de ensino? Como os professores podem introduzir a diversidade sociocultural e as





desigualdades sociais no trabalho com os conteúdos? Em que a transdisciplinaridade ajuda nisso? E a didática desenvolvimental?

## MARILZA VANESSA ROSA SUANNO

É muito importante que as crianças pobres estejam na escola e que o ensino considere os aspectos socioculturais e a desigualdade social na qual a criança se encontra imersa. Vale destacar o fato de a educação ser um direito de todos, e o ensino deve ser ministrado com base no princípio de igualdade de condições ao acesso e à permanência na escola (Constituição Federal de 1988, Art. 205 e Art. 206).

Gostaria de comentar que me recordo do tempo em que fui aluna do Prof. Libâneo na graduação em Pedagogia (FE/UFG) e, dentre tantos estudos e aprendizagens, um comentário simples e profundo me marcou. O professor disse algo assim: “O que for importante precisa ser realizado e trabalhado na escola, em sala de aula, em conjunto e em diálogo, para que todos possam ter a possibilidade de aprender, uma vez que nem todos terão outras oportunidades e outros espaços formativos com visão crítica e base científica”.

Estou em pleno acordo com essa afirmativa e com a argumentação de que, para construir uma escola socialmente justa, há de se assegurar que o estudante se aproprie dos conteúdos escolares e das capacidades e das habilidades correspondentes sejam estas: intelectuais, procedimentais e valorativas. Tais apropriações podem possibilitar que o estudante se desenvolva e potencialmente se emancipe. Sob esse viés, um ensino crítico e participativo realiza estudos contextualizados e reconhece o estudante em sua singularidade, diferença, diversidade sociocultural e realidade socioeconômica desigual. A escola segue compreendida não somente como *lôcus* de conhecimento, mas também reconhece os sujeitos, promove o diálogo democrático entre culturas (Candau, 2023) promove a compreensão humana (Morin, 2011) conjuntamente com a compreensão dos conteúdos escolares e da realidade.

Nas últimas décadas, o campo investigativo da Didática no Brasil tem se posicionado em defesa da escola pública brasileira e do direito à educação, com qualidade socialmente referenciada, para os filhos da classe trabalhadora e para os filhos da sociedade sem empregos e sem direitos trabalhistas. Tal luta visa ao enfrentamento da pobreza e das desigualdades e, de acordo com Morin (2011), a educação e a escola não apenas reproduzem a sociedade, mas igualmente podem projetá-la por meio de



processos civilizatórios e humanizadores. Uma escola, que seja espaço de “ciência com consciência”, terá capacidade para educar e mobilizar sujeitos conscientes para desejarem produzir transformações sociais, individuais e antropológicas e agirem nesse sentido.

Para Hessel (2011a, 2011b), interlocutor de Edgar Morin, é preciso “aprender a indignar-se” frente às injustiças e superar a passividade e a indiferença. É necessário “aprender a insurgir pacificamente”, pois a indignação não é suficiente se não produzir a capacidade de ação comprometida com a transformação da realidade que gerou a indignação. Em contexto escolar, o estudo, a problematização e o diálogo sobre o que gera indignação pode fazer nascer a vontade de compromisso.

Hessel conclama: “Indignai-vos! Comprometei-vos!” É fundamental e urgente a necessidade de educar para um pensamento comprometimento com: a democracia e a liberdade de expressão; a justiça social, a diversidade e a igualdade na diferença; a cidadania planetária com responsabilidade socioambiental e luta por direitos universais para todos, porquanto, da indignação e do comprometimento ético, político e social, pode emergir a capacidade de resistir e de se insurgir contra as mazelas do capitalismo neoliberal, da pobreza e das barbáries no século XXI.

Inspirado na Complexidade, Hessel propôs que religuemos, na formação escolar, “[...] a capacidade de produzir resistência intelectual de viés argumentativo, por meio de textos e análises, com a capacidade de mobilizar-se e agir. Para o autor o desafio é como conseguir uma atitude crítico-reflexiva que desemboque em um compromisso de efetivação prática” (Suanno, 2022, p. 12). O autor advoga em favor de *uma escola que ensine a participação efetiva nos debates nacionais e internacionais com capacidade efetiva para mobilizar-se e influenciar nas decisões do país e em questões de interesse planetário*.

A participação é um princípio democrático primordial que deve ser aprendido a fim de gerar cooperação entre forças implicadas em torno de uma causa. Cooperação para enfrentar as desigualdades sociais, econômicas e cognitivas dos estudantes da escola pública brasileira. Sociedade e profissionais da educação deveriam indignar-se, comprometer-se e agir coletivamente nesta luta.

Nesse sentido, Alfredo Henrique Corrêa de Paula, meu orientando de mestrado, defendeu, em sua dissertação, que, para pensar a *educação para a democracia*, é fundante entrelaçar três verbos, três ações, que, tecidas em conjunto, dão vida e movimento à democracia em estudos escolares: 1) ensinar a democracia; 2) viver a



democracia e 3) defender a democracia. Pareceu-me potente a proposição e a dinâmica articuladora da interdependência entre ensinar, vivenciar e defender a democracia, há complementaridade e recursividade nessa proposição didática.

Hessel e Morin (2012) sinalizam para um caminho de esperança e de compromisso com a construção coletiva de um futuro mais democrático, justo e igualitário a partir de uma política de civilização e uma política de humanidade pautadas na reforma do pensamento; na reforma política; na revitalização da democracia e da solidariedade; na proposição do bem-viver; na conjugação entre democratização do ensino e a reflexões em torno dos sete saberes necessários a educação do presente e do futuro; no reconhecimento, valorização e autonomia dos docentes, dentre outros. Os autores apontam que o capitalismo produz desigualdades e a democracia pode possibilitar vias e espaços de luta para retomar a defesa do interesse geral da população e que esse tenha precedência sobre os interesses privados.

## **JOSÉ CARLOS LIBÂNEO**

Considero essa questão extremamente importante. Vejo a necessidade de uma relação direta dos conteúdos e da metodologia de ensino com a diversidade sociocultural e as desigualdades sociais. Desde meus primeiros escritos, venho repetindo que escola democrática é aquela faz a mediação entre os conteúdos e a experiência sociocultural dos alunos, isto é, ao ensinar os conteúdos, os professores precisam partir da vida dos alunos, das vivências concretas dos alunos para ajudá-los a irem mais longe, quer dizer, à cultura elaborada. A escola deve ser, em parte, continuidade da experiência social e cultural em parte ruptura com essa experiência social. Ao longo dos meus estudos, consegui dar mais fundamento teórico a essa afirmação, incorporando quatro ideias: a primeira, que a humanização e a emancipação requer, obrigatoriamente, como direito de todo ser humano, que os alunos incorporem os conhecimentos escolares com as habilidades e os valores ligadas a eles. Dizendo de maneira mais direta, apropriar-se dos conteúdos escolares e das capacidades e das habilidades humanas correspondentes é um direito humano. Segunda, é que não há como separar os conteúdos das habilidades intelectuais, procedimentais e valorativas associadas a eles. Na verdade, a função dos conteúdos é gerar capacidades e habilidades, modos de agir, que tenham significado à vida pessoal e social para o mundo do trabalho, para a participação política, cultural, etc. Terceira, não há didática fora da relação subjetiva do aluno com o conteúdo, isto é, fora



da transformação das relações do aluno com o conteúdo, conforme já falei. Quarta, não há didática separada das práticas socioculturais e institucionais em que os alunos estão envolvidos. Esses quatro princípios podem ser sintetizados em uma frase: se vou ensinar ciências, devo partir da relação social, cultural, vivencial que os alunos têm com o conteúdo de ciências e ter clareza do que eles precisam para agir no mundo. Portanto, essa relação com a matéria ciências depende da vida real dos alunos, e essa vida real inclui, obrigatoriamente, o mundo real com seus problemas, a relação com a natureza, a relação com o ambiente físico e social, e inclui, também, de um modo muito forte e real, a diversidade sociocultural, as desigualdades sociais, as desigualdades escolares.

Eu tenho o entendimento de que há uma complementariedade entre o ideário das escolas criativas e inovadoras, que é um tema forte no movimento da didática da complexidade, com o ideário de uma escola socialmente justa que tenho defendido nos últimos anos. Considero que parte da sociedade brasileira se mobiliza, de fato, na luta contra a pobreza e as desigualdades sociais, condição indispensável ao desenvolvimento sustentável e à humanização da sociedade, e estou plenamente de acordo com isso. Esse compromisso com a pobreza passa pelo econômico, pelo social, pelo ambiental, que são as dimensões do desenvolvimento sustentável; todavia, em minha opinião, passa pelo compromisso pedagógico na escola e nas salas de aula. Por isso falo que uma escola socialmente justa é a que promove e amplia o desenvolvimento das capacidades e das habilidades humanas nos aspectos intelectuais, procedimentais e valorativos por meio de um currículo de formação cultural e científica aberto à pluralidade de sujeitos em suas origens sociais, diferenças e em suas peculiaridades culturais, articulado pedagogicamente com as desigualdades sociais e a diversidade sociocultural e, diretamente, entrelaçado às condições sociais, culturais e materiais de vida dos alunos.

Penso, assim, que uma escola socialmente justa possui cinco requisitos. Primeiramente, deve ser uma escola que propicia a todos os estudantes, independentemente de suas condições sociais e culturais de origem, um ambiente propício à apropriação dos conteúdos para, por meio deles, promover e ampliar o desenvolvimento das capacidades e das habilidades humanas para lidarem com a vida pessoal e social. Isso inclui a adoção de um currículo comum, de caráter científico e aberto à pluralidade de sujeitos, em suas origens sociais, em suas culturas, em suas etnias. Essa escola, portanto, está centrada no conhecimento visando à capacidade de pensar e ao desenvolvimento da personalidade dos alunos. Para isso, conforme já falei, é preciso assegurar a compreensão conceitual, científica, dos conceitos trazidos da vida



cotidiana e torná-los significativos para a vida fora da escola. Eu penso que esse primeiro ponto está ligado à dimensão da autoformação, que é o sujeito assumir o processo de construção de si mesmo, de formar sua consciência, de saber seu lugar no mundo, de ter os meios próprios de regular e de dirigir sua própria personalidade.

O segundo requisito é que, na organização do ensino, haja uma articulação entre o princípio da formação cultural e científica para todos e o princípio da atenção à diversidade e às desigualdades sociais. Há, sim, o reconhecimento da diversidade sociocultural, no entanto, sem abdicar do necessário acesso à condição de universalidade do ser humano que inclui o direito de todos ao conhecimento, isto é, à formação cultural e científica. Isso significa ligar os conteúdos aos problemas da vida cotidiana dos alunos fora da escola, ou melhor, pôr em ação práticas pedagógico-didáticas que possibilitem reparar as desigualdades sociais de origem e as desigualdades escolares, com metodologias adequadas e assistência permanente às dificuldades escolares surgidas no processo de ensino-aprendizagem.

O terceiro ter por intuito assegurar atenção permanente aos alunos na área socioafetiva, às relações interpessoais na escola, às relações afetivas e ao apoio aos alunos em suas dificuldades psíquicas. Sabemos que a pandemia e o isolamento social puseram mais em evidência esse problema. Muitas crianças foram forçadas a abandonar temporariamente a escola. Muitas delas sofreram frustrações pela situação de atraso escolar ou mesmo pelo sentimento de exclusão social e de desesperança ao se darem conta da impossibilidade de escaparem da pobreza devido às desigualdades sociais de que são vítimas.

O quarto requisito requer que sejam introduzidas na vida da escola práticas formativas em valores morais e atitudinais referentes à sensibilidade humana, ao respeito ao outro, à solidariedade, à justiça. Falo de ensinar e de praticar valores e atitudes a partir de um projeto coletivo da equipe da escola. Que valores morais queremos formar? A sociedade se mostra carente de valores de cidadania, de solidariedade, de reconhecimento do outro. Na pandemia, em pleno aumento de mortes e de infectados, vimos as pessoas no bar, na balada, na praia sem preocupação com isolamento social que, à época, era necessário. Esses valores dizem respeito a normas de vivência coletiva, a atos de solidariedade reconhecimento do outro, responsabilização e consciência das consequências das próprias ações, autoestima, colaboração em tarefas coletivas, educação para o uso do espaço e dos objetos da escola. Os valores perpassam os conteúdos, mas eles aparecem nas formas de organização e de gestão da escola, no

cotidiano da vida escolar, na entrada dos alunos, na distribuição da merenda, no recreio, no uso dos brinquedos, etc.

Por fim, falo da necessidade de se cuidar da organização da escola, do ambiente escolar. Trata-se de compreender as formas de organização e de gestão como condição propiciadora da aprendizagem e do desenvolvimento de professores e de alunos. Essas formas de organização da escola dão a configuração da situação social, isto é, do contexto social e humano que propicia a aprendizagem e o desenvolvimento, tanto de professores como de alunos. Isso me leva a dizer que as práticas de organização da escola como o ordenamento do espaço físico, o recreio, a distribuição da merenda, as relações humanas que acontecem entre professores, entre professores e alunos, são, tipicamente, práticas educativas, elas educam e ensinam. Na linguagem do pensamento pela complexidade, penso que a organização do ambiente escolar é um elemento básico da ecoformação. É o contexto físico, social, ecológico que forma um clima de acolhimento, de prática de valores e de atitudes. São alunos participando da vida da escola de forma criativa responsável e solidária.

## **ABDIZIA MARIA ALVES BARROS**

Vocês são estudiosos da escola, da formação de professores, das condições de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, gostaria, finalmente, de lhes pedir que transmitissem uma mensagem de estímulo aos pesquisadores e aos professores que se dedicam à escola.

## **MARILZA VANESSA ROSA SUANNO**

Os conglomerados financeiros têm realizado fortes investidas no campo educacional brasileiro, o que tem afetado a escola, o currículo, a gestão, o exercício da docência e a educação dos estudantes. Além de nos indignarmos com as proposições neoliberais, com as orientações neotecnicistas e com os discursos conservadores, precisamos nos comprometer com a educação de qualidade socialmente referenciada, comprometer-nos com os estudantes e lhes oportunizar possibilidades de aprendizagem. Há de se criar caminhos e de se encontrar brechas para insurgir.



O DIDAKTIKÉ - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas e a RIEC – Rede Internacional de Escolas Criativas tem dialogado com professores e professoras da Educação Básica e com escolas que vêm buscando produzir resistência à educação de orientação neoliberal, de orientação conservadora, e produzindo insurgências ao enunciarem inéditos-viáveis com propostas, projetos e práticas pedagógicas pioneiras. À vista disso, vão se constituindo como escolas criativas, que possuem uma visão transformadora e vão além de onde partem no intuito de ressignificar e de reorganizar a escola, o currículo, o ensino, recriando-se e visando a transcender o que já criaram.

Professores de escolas criativas têm estudado perspectivas didáticas críticas e emergentes e, na relação entre teoria e prática, criam e geram ações transformadoras, dialogam com o entorno e com as pautas planetárias, esforçam-se na problematização (da realidade, dos conteúdos, das culturas e dos sujeitos) e na ecologia de saberes no intento de pensar complexo. Em escolas criativas, tenho identificado que as intencionalidades e os comprometimentos são compartilhados entre os membros da comunidade escolar; a coordenação pedagógica, em parceria com os docentes, investe em auto-hetero-ecoformação; docentes valorizam relações interpessoais respeitadas e afetivas; potenciais insurgentes emergem em perspectiva crítica, criativa, intercultural, decolonial, interdisciplinar, transdisciplinar, sensível, enfim multidimensional.

## JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

As escolas criativas e inovadoras, tão incentivadas no movimento da didática da complexidade e transdisciplinaridade, certamente põem em prática muitas das ideias que eu trouxe nesta conversa e me dão muita esperança quanto à transformação da escola numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Eu teria gosto que os professores compreendessem a importância de uma declaração enfática de Morin. Em uma de suas entrevistas, em 2015, ele dizia haver dois tipos de barbárie: o primeiro, que acontece desde os primórdios da história, refere-se à crueldade, à tortura, à dominação, à subserviência. O segundo é a barbárie fria e calculada, que é o domínio do poder e do dinheiro, das contas, das estatísticas, da sociedade administrada em que os humanos são tratados como objetos. É contra elas que nós, educadores, devemos lutar. Tenho aprendido com teoria da complexidade e da transdisciplinaridade instrumentos teóricos de resistência a essas duas barbáries. A lutar contra a cegueira do conhecimento, contra



esquemas fechados, contra o academicismo. Ao mesmo tempo, a busca da compreensão do humano, do autoconhecimento, do hábito da reflexão e de formação de uma vida interior. A abrir o pensamento, a romper com esquemas fechados, a acreditar que as soluções para os problemas da educação e do ensino podem ter vários caminhos. E, também, considero importante não nos afastarmos do mundo, a pensar e a agir com a escola real, dos problemas reais da vida, das pessoas, do ambiente, dos alunos reais. Um amigo me dizia que, entre a teoria e a experiência, entre a razão e a sensibilidade, está o pensar totalizante e, eu acrescento, o pensar complexo. Eu acredito na escola e no trabalho dos professores na mudança dos modos de pensar, no desenvolvimento da consciência criativa e crítica por uma civilização humanizante, emancipadora, democrática. A escola pode prover, para todos, os instrumentos intelectuais, morais, afetivos, estéticos para resistirmos à colonização do nosso pensamento, à civilização do poder, do dinheiro, do lucro, ao tecnicismo e à sociedade administrada; a tudo isso, Morin chamou de barbárie fria e calculada.

## **ABDÍZIA MARIA ALVES DE BARROS**

Professora Marilza e o Professor Libâneo, ao apresentarem pontos importantes sobre a temática e, em específico, sobre a Didática Complexa e Transdisciplinar, inspirada em Edgar Morin e a Didática Desenvolvimental, inspirada em Vasily Davydov, trouxeram aspectos educacionais e da multidimensionalidade humana e apontaram para a necessidade de se repensar a escola, o currículo, a didática e os conteúdos escolares. Novas abordagens didáticas emergem, novos paradigmas pedagógicos despontam como vias educativas que contextualizam, problematizam e constroem possibilidades para o ensino dos conteúdos de modo disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar no intuito de impulsionar o desenvolvimento humano e de viabilizar a formação de pessoas humanas, críticas, pensantes e interventoras no contexto social e na busca por um mundo mais humano e com justiça social. Assim, manifestam esperanças na construção de uma escola socialmente justa, que considere a realidade concreta dos sujeitos aprendizes, as desigualdades sociais e que gere possibilidades e oportunidades ao desenvolvimento humano.

Os entrevistados nos convidam a repensar a relação escola-sociedade-desenvolvimento humano, a relação entre professor-estudante-conhecimento e a função social da escola pública brasileira que precisa ser gestada fora da lógica neoliberal e dos





interesses do capital, que padronizam e controlam pela avaliação em larga escala a educação e o trabalho docente. Uma vez que os currículos escolares não são neutros, porém território de disputa e de poder (Arroyo, 2011).

Em sociedades democráticas, a escola e os professores precisam trabalhar com autonomia dos professores e vinculados à realidade social, histórica e cultural dos alunos e das alunas para que possam, de fato, tornar-se sujeitos críticos, leitores de sua realidade, problematizadores e questionadores das práticas sociais excludentes, geradoras das desigualdades sociais. Escola com justiça curricular (Ponce; Leite, 2019), que reconheça as diversidades humanas, valorize as diferenças, promova um pensar crítico sobre o mundo; e, por que não dizer, um mundo complexo, que valorize a multidimensionalidade humana, a pluralidade de saberes, de cultura, que vem a exigir de cada um e cada uma de nós o compromisso político com a construção de uma educação e de uma sociedade, democrática, inclusiva, justa, humana e solidária.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HESSEL, Stéphane. **¡Indignaos!** Um alegato contra la indiferencia y a favor de la insurrección pacífica. Barcelona: Editora Destino, 2011a.

HESSEL, Stéphane. **¡Comprometeos!** Ya no basta con indignarse. Barcelona: Editora Destino, 2011b.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES Roberto Valdés. **Didática Crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2023.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes**: complexidade, transdisciplinaridade e educação – novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

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

MORIN, Edgar; HESSEL, Stéphane. **O caminho da esperança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MORIN, Edgar. **La Via**. Para el futuro de la humanidad. Tradução Núria Petit Fontseré. Barcelona: Paidós, 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, 2010.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**: O Pensamento Complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2009.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PAULA, Alfredo Henrique Corrêa de. **Educação para a democracia**: reflexões a partir de Edgar Morin. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2023.

PONCE, Branca Jurema; LEITE, Carlinda. Em busca da justiça curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social. Apresentação do Dossiê. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 794-803 jul./set. 2019.

SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo. **Ensino disciplinar e transdisciplinar**: uma coexistência necessária. Rio de Janeiro: WAK, 2014.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Educação e formação de um pensamento de comprometimento com o bem comum: abordagens didáticas emergentes. **Ensino & Pesquisa**, [s.l.], v. 20 N. 3, 2022.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; OLIVEIRA, Fabiane; KARAJÁ, Vanessa Hãtxu de Moura; OLIVEIRA, Sheila. Transdisciplinaridade na educação escolar indígena bilíngue e intercultural: escola como espaço de ciência com consciência e saberes ancestrais. **Humanidades & Inovação**, [s.l.], v. 8 n. 43. Dossiê Escola como espaço de ciência com consciência: iniciativas transdisciplinares e escolas criativas, 2021.