

---

# A epistemologia da práxis como base do ensino criativo, colaborativo e inovador<sup>1</sup>

*The epistemology of praxis as a basis of creative, collaborative and innovative teaching*  
*La epistemología de la práctica como base de la enseñanza creativa, colaborativa e innovadora*

**Solange Martins Oliveira Magalhães**

Universidade Federal de Goiás (UFG)

[solufg@hotmail.com](mailto:solufg@hotmail.com)

## Resumo

*A busca pelo ensino criativo, colaborativo e inovador tem sido uma demanda constante em cursos de formação de professores. No caso específico da Pedagogia, essa demanda faz parte da constituição do ser integral, o que envolve a consolidação de uma sólida base teórica associada à formação omnilateral. Os pressupostos dessa formação são sustentados pela epistemologia da práxis, a qual enfatiza concepções críticas, plurais, colaborativas, criativas, inovadoras, com posicionamento político e ideológico contra-hegemônico. A partir da epistemologia da práxis, cuja base teórica é o materialismo histórico e dialético, apresentamos os resultados parciais de uma pesquisa que tem como objetivo principal analisar e compreender as experiências formativas associadas à práxis e à emancipação. Os resultados referem-se as estratégias desenvolvidas no curso de Pedagogia, associadas à metodologia ativa de ensino. Identificou-se a importância da relação e interdependência entre afetividade e inteligência como parte constitutiva da práxis pedagógica na formação docente. Destacam-se, ainda, aspectos que podem ser relacionados ao processo de ensino-aprendizagem criativo, colaborativo e inovador, sobretudo por melhorar os vínculos estabelecidos entre sujeitos-sujeitos, sujeitos-objetos de conhecimento, aspecto essencial à formação integral e humanizadora.*

Palavras-chave: *Ensino criativo; Ensino inovador; Práxis pedagógica.*

## Abstract

*The search for creative, collaborative and innovative teaching has been a constant demand in teacher training courses. In the specific case of Pedagogy, this demand is part of the constitution of the integral being, which involves the consolidation of a solid theoretical base, associated with omnilateral formation. The assump-*

---

<sup>1</sup> Agências Financiadoras CNPq/FAPEG.

tions of this formation are supported by the epistemology of praxis, and emphasize critical, plural, collaborative, creative, innovative conceptions, with a political and ideological counter-hegemonic movement. From the epistemology of praxis, whose theoretical basis is historical and dialectical materialism, we present the partial results of a research whose main objective is to analyze and understand the formative experiences associated with praxis and emancipation. The results report strategies associated with active teaching methodology in the Pedagogy course in 2018. The importance of the relationship and interdependence between affectivity and intelligence as part of the pedagogical praxis in teacher education was identified. It was also highlighted aspects that can be related to the process of teaching-learning creative, collaborative and innovative, especially for improving the established links between subject-subjects, subjects-objects of knowledge, essential aspect to integral and humanizing formation.

Keywords: Creative teaching; Innovative teaching; Pedagogical praxis.

### Resumen

La búsqueda por la enseñanza creativa, colaborativa e innovadora ha sido una demanda constante en cursos de formación de profesores. En el caso específico de la Pedagogía, esa demanda forma parte de la constitución del ser integral, lo que implica la consolidación de una sólida base teórica, asociada a la formación omnilateral. Los presupuestos de esta formación son sostenidos por la epistemología de la praxis, y enfatiza concepciones críticas, plurales, colaborativas, creativas, innovadoras, con posicionamiento político contra hegemónico. A partir de la epistemología de la praxis, cuya base teórica es el materialismo histórico y dialéctico, presentamos los resultados parciales de una investigación que tiene como objetivo principal analizar y comprender las experiencias formativas asociadas a la praxis ya y a la emancipación. Los resultados relatan estrategias asociadas a la metodología activa de enseñanza, en el curso de Pedagogía, en 2018. Se identificó la importancia de la relación e interdependencia entre el afecto y la inteligencia, como parte de la praxis pedagógica en la formación docente. Se destacaron, además, aspectos que pueden ser relacionados al proceso de enseñanza-aprendizaje creativo, colaborativo e innovador, sobre todo por mejorar los vínculos establecidos entre sujetos - sujetos, sujetos-objetos de conocimiento, aspecto esencial a la formación integral y humanizadora.

Palabras clave: Enseñanza creativa; Enseñanza innovadora; Prácticas pedagógicas.

### Introdução

A composição de um perfil de ensino-aprendizagem criativo, colaborativo e inovador tem sido bastante discutida no Brasil como um aspecto relevante na inovação dos cursos de formação. Embora já tenham sido descritas várias metodologias que ajudam a implementar novas estratégias e instrumentos na formação, ainda não se pode afirmar que tenham alcançado os resultados esperados, quer seja em função da estrutura e particularidade de cada curso, que se mostram bastante dinâmicos, quer seja em função da influência dos condicionantes sociais, políticos e ideológicos neoliberais, o que têm afetado desde as práticas pedagógicas até o perfil dos profissionais em formação (MARTINS, MOURA; BERNARDO, 2018; BACI-

CH, MORAN, 2018; FAUSTO; DAROS, 2018; AURÉLIO, MOURA, 2018; SOUSA, et al, 2018).

Evocar o processo ensino-aprendizagem criativo, colaborativo e inovador implica em necessariamente compreender as especificidades de cada curso, seus paradigmas, concepções e modelos de formação sustentados, o que pode ser bastante antagônico, uma vez que é comum a presença de uma perspectiva tradicionalista, como a base de um ideário pedagógico pragmático, valorizado por atender as demandas de competências do mercado capitalista.

Nos termos de Marx (2001), superar o caráter antagônico e contraditório de uma formação tradicionalista, particularmente no caso de professores, que prioriza o domínio de conteúdos, como objetivo último da trajetória formativa, exige suplantar uma concepção de ensino fortalecida por uma racionalidade positivista, com vistas a uma posição crítica e omnilateral. O processo de mudança é bastante complexo, mas o que se destaca é o fato que a busca por um ensino-aprendizagem que tenha como princípio a inovação, a criatividade e a colaboração, necessita agregar a práxis para fundar uma concepção de formação cidadã e integral, o que passa obrigatoriamente por uma base epistemológica crítica e dialética.

Para pensar as bases de um ensino criativo, colaborativo e inovador na formação docente, optamos por uma discussão que destaca a abordagem epistemológica, pois imbricada na construção de concepções e visões de mundo que expressam valores, regras, normas, princípios éticos e políticos, além de saberes que influenciarão na forma como os professores pensam e desenvolvem suas práticas educativas. Nesse sentido, quando o estatuto epistemológico fortalece concepções ligadas a hegemonia, por exemplo, tem-se a ênfase na construção de um sentido político, ético e ideológico, que se volta à manutenção de bases teóricas pragmáticas no campo formativo. Os princípios defendidos são mantenedores da ordem atual, muito embora se reforce um imagem de pseudoneutralidade de intenções e finalidades, como temos observado nas atuais políticas de formação docente. Circunscreve-se, assim, um sentido discursivo que favorecerá, ao longo do tempo, o “consenso ativo” entre os próprios docentes (NEVES, 2013).

Neves argumentou que a produção do consentimento ou consenso ativo está associado a disseminação do novo padrão de sociabilidade neoliberal. Para tanto, gera-se na formação docente uma série de mecanismos de controle sustentados via políticas educativas, que produzem sérios impactos nas subjetividades dos professores. Gradativa e constantemente oblitera-se suas consciências, alienando-os. Conforme definiu Neves, a sistemática manutenção de mecanismos que reforçam o consenso ativo, visam dar legitimidade à ideologia neoliberal e aos princípios que regulam e controlam o social.

Por outro lado, manter o consenso ativo sobre os princípios ideológicos postos ao social, exige a ação docente. Por isso os processos formativos, cujas diretrizes são difundidas pelos Organismos Internacionais, forjam e reforçam uma construção ideológica “poderosa” que padroniza uma base teórico-conceitual maléfica à formação docente. Ao longo da formação e da profissionalização docente, se fortalece o “convencimento” entre os professores sobre os preceitos neoliberais, fazendo-os aceitar e apoiar as diretrizes impostas pela lógica dominante. O mesmo movimento ideológico altera a função social do professor e da própria educação.

Portanto, a promoção de um ensino criativo, colaborativo e inovador passa por reorientar ações formativas para que se vinculem a estatutos epistemológicos representativos de novas posições políticas e ideológicas. Esses ajudarão na compreensão, por exemplo, dos princípios hegemônicos que priorizam o treinamento afinado com uma perspectiva técnica e instrumental, que aliena. Novas bases epistemológicas voltadas à práxis, podem promover mudanças no atual posicionamento apolítico dos professores, no individualismo que se instalou entre os docentes, no consenso ativo e na manutenção do controle social pela ação docente e pela educação.

Essa compreensão nos suscita várias inquietações que embasam uma pesquisa sobre experiências formativas associadas à práxis e à emancipação. A partir da epistemologia da práxis, sustentada pelo materialismo histórico dialético, buscamos compreender e analisar estratégias associadas à metodologia ativa de ensino, no curso de Pedagogia, em 2018. O foco desse artigo é a relação e interdependência entre afetividade e inteligên-

cia, como parte da práxis pedagógica na formação docente.

## **O processo ensino-aprendizagem criativo, colaborativo e inovador: concepções**

Nossa referência é a epistemologia da práxis (MAGALHÃES; SOUZA, 2018), a partir da qual assumidos uma concepção de *criatividade* que aglutina dialeticamente aspectos sociais, cognitivos e afetivos, que afetam a esfera subjetiva dos sujeitos. A ação docente pode fazer emergir novas subjetivações por meio de estratégias, no sentido de Anastasiou e Alves (2004), relacionadas a fluência, flexibilidade, originalidade, novas capacidades e habilidades cognitivas, novas modalidades de percepção, formas de organização de conhecimento, de forma articulada e inseparável das motivações, valorações e afetos. Há ainda os aspectos relacionados a autorrealização, sensibilidade, expansão do pensamento divergente, capacidade de redefinição de análise e síntese das informações, o que torna os sujeitos mais criativos, capazes de enfrentar um mundo mutante e conviver com ele.

Do ponto de vista histórico cultural, conforme Vigotski (1998), a criatividade depende prioritariamente da variedade e da riqueza das experiências prévias, sendo que o que influencia ato criativo são as pessoas, os grupos, o ambiente social, os fatores culturais, mas também as características pessoais, como as atitudes e as motivações. Vigotski afirmou que o processo criativo deve ser intencional e objetivamente desenvolvido. Para o autor, quanto mais ricas forem as experiências no processo educacional, maior será a possibilidade de desenvolver a autonomia, autodeterminação, imaginação e a criatividade dos estudantes nas suas ações e interações com a realidade.

Portanto, o ensino criativo favorece estratégias que ajudam na solução de problemas, na superação do pensamento rígido de causa e efeito, das estruturas rígidas e imutáveis, das situações de autoritarismo e diretividade, dos julgamentos estereotipados, críticas severas, excesso de formalismo, indisciplina, medo de cometer erros, insegurança, falta de confiança na capacidade criativa, superação de preceitos e teorias dominantes, o que

acaba favorecendo condições pedagógicas facilitadoras do desenvolvimento do potencial criativo. Ao final, tem-se a emergência de algo novo, original, cuja extensão se traduz ou através de uma produção potencialmente útil à sociedade, ou através das atitudes de um ser social que, ao sentir-se capaz de criar, sente-se capaz de transformar, de mudar, de melhorar.

A partir da epistemologia da práxis, a concepção de *colaboração* está associada a Hargreaves (1988) que a implica ao compartilhamento, interação entre os pares, parcerias, troca de ideias, divisão de tarefas, num relacionamento solidário e sem hierarquias. A colaboração está associada a ação coletiva, a interação entre os membros do grupo, na medida em que se constitui uma atividade coordenada e sincronizada. Nesse sentido torna-se um princípio estratégico que tem poder político e que conquista no próprio fazer sua legitimação, frente uma comunidade educativa e acadêmica (FRANCO; MOROSINI, 2011).

Do que se entende que o trabalho colaborativo e cooperativo exige investir na aceitação do outro, respeito, partilha de autoridade, coletividade na construção de objetivos em comum, consenso e ausência de competição. Como prenunciou Freire (1996), existe no ensino colaborativo uma vocação ontológica do ser-mais, da busca legítima de uma posição integrativa frente ao outro e ao conhecimento. Freire ajuda compreender que o processo de ensino-aprendizagem exerce uma força de atração, persistência e motivação para todos os envolvidos e, por isso mesmo, consegue ser contínuo, mantendo um trajeto que envolve sempre o repensar dialeticamente uma concepção compartilhada de um problema e sua solução.

A partir da mesma epistemologia - da práxis, a concepção de *inovação* está relacionada a primazia da mudança, a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos pedagógicos inspirados nos princípios positivistas de ensino e aprendizagem. Significa assumir em sala de aula uma posição dialógica, que se consolida na gestão participativa a partir da qual alunos e professor tornam-se protagonistas das experiências, desde sua concepção até a avaliação dos resultados obtidos.

Freire e Schor (1991) mostram que a inovação está diretamente relacionada à docência, ela a torna revolucionária da forma de ver a educação e seus agentes, pois como práxis exige a adoção de um acordo político com

uma luta transformadora da vida social, buscando promover a compreensão crítica das condições sociais. O processo prepara o estudante, promovendo-o para a autonomia e tornando-o um cidadão crítico e construtor do seu conhecimento.

Saviani (1995, p. 30) acrescenta que “a inovação educacional é processo de colocar a experiência educacional a serviço de novas finalidades”. Logo, toda inovação educacional, perceptível ou implícita, reflete sobre a ação educativa, questionando a finalidade da mesma, e por meio da reflexão, desenvolve e busca novas estratégias pedagógicas que transformem o espaço educativo em democrático, atrativo, estimulante, propícios à aprendizagem por meio da práxis.

Assim como a criatividade e a colaboração, a inovação gera mudanças e alterações subjetivas e intersubjetivas nos membros do processo educativo, faz com que cada sujeito experimente vários sentidos de pertencimento que se definem na dimensão individual e social de sua identidade, mudando capacidades pessoais, de conscientização, como autonomia e autocontrole, aprimorando ações individuais e relações sociais construtivas.

Por estar relacionado a mudanças, o processo ensino-aprendizagem criativo, colaborativo e inovador está constantemente evoluindo, assegurando ambientes multidimensionais capazes de transformar o espaço educacional. Eles serão lugares de observação, protagonismo dos alunos e professor, de progressão, intencionalidade do pensar e realizar novas descobertas. O processo ainda promove alterações das relações unilaterais presentes em uma classe de aula tradicional, sobretudo porque exige estratégias de renovação que resultam em transformar e transformar-se.

Respaldados nas contribuições de Freire (1996), portanto numa perspectiva político-social de educação, o ensino-aprendizagem criativo, colaborativo e inovador está articulado à docência inovadora e emancipadora, apresentando, resumidamente, as seguintes características: a) formação sólida teoricamente e de base multidisciplinar; b) manutenção da unidade entre teoria/prática, que assume o trabalho docente como práxis social; c) conscientização das relações de poder envolvidas no social; d) construção da capacidade de análises políticas sobre as lutas históricas pela superação da sociedade de classes; e) promoção do trabalho coletivo, solidário e

interdisciplinar, como eixo articulador do conhecimento; f) formação continuada e profissionalização; g) avaliação permanente para melhoria dos processos de ensino-aprendizagem; h) formação ética, política e moral; g) desenvolvimento do raciocínio reflexivo e crítico, envolvendo dialogia, interatividade. No conjunto, essas características podem ajudar a superar o ensino formal e tradicional, com vistas a práxis. Teremos objetivos compartilhados, participação, desempenho, responsabilidade pelo trabalho conjunto, construção de conhecimento socialmente relevante.

Dentre as mudanças esperadas nos processos de ensino-aprendizagem criativo, colaborativo e inovador nos cursos de formação docente, passamos a destacar a importância da relação entre afetividade e inteligência, como aspecto preponderante na práxis.

### **O processo ensino-aprendizagem criativo, colaborativo e inovador: a relação entre afetividade e inteligência**

A partir da mesma base epistemológica - da práxis (MAGALHÃES, 2019a; 2019b), a *afetividade* refere-se as várias manifestações afetivas no interior do emaranhado das funções psicológicas superiores do indivíduo. Também está relacionada as formas de expressão mais complexas, como: afetos, emoções, sentimentos, paixões (GALVÃO, 1999; LEITE, TASSONI, 2010; 2012; SILVA LEITE, 2010; HAHN, FERRARO, 2018). Pensar uma ontogênese da emoção, como preponderante da práxis educativa, é entender que sua peculiar natureza perpassa a consciência e a personalidade, portanto que atua no funcionamento psíquico do ser humano, como um todo.

Wallon (1971), trabalhou a questão das emoções construindo sua psicogênese para descrever que são o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos. Para ele, a forma como exteriorizam a afetividade implica em reação fisiológica, componentes humorais e motores, ao mesmo tempo em que dizem de um “comportamento social” e da “função de adaptação do ser humano ao seu meio” (WALLON, 1995, p.143). Adaptação porque para Wallon, as emoções são instrumentos de sociabilidade que gestam meios de expressão dos sujeitos para que melhor interajam com os outros e o meio. Para Wallon, as emoções instituem um processo que ajuda o sujeito

a fundir adequadamente as relações interindividuais, chegando até a uma participação mútua.

Para tanto, as primeiras emoções criam estruturas cognitivas que, gradativamente, organizam a vida psíquica, culminando com a construção da pessoa, até que haja uma preponderância cognitiva da relação entre afeto e cognição. Trata-se de uma construção que ocorre por meio de estágios que foram assim pensados por Wallon: 1) estágio impulsivo-emocional que representa a etapa de indiferenciação entre eu e outro, as primeiras emoções fazem a comunicação e expressão das necessidades orgânicas; 2) estágio sensório-motor e projetivo, no qual a inteligência predomina e o mundo externo prevalece nos fenômenos cognitivos; 3) Estágio do personalismo no qual a criança faz uma diferenciação gradativa entre eu e outro, a criança aprende a se opor ao mundo, formação da personalidade e da autoconsciência; 4) estágio categorial no qual a criança toma posse de instrumentos cognitivos, há a exaltação da inteligência sobre as emoções; 5) estágio a adolescência, no qual há a representação e o pensamento racional utilizado para coordenar as emoções e para construir conhecimentos (GALVÃO, 2003; SOUZA, 2011). Do que resulta que as emoções acabam sendo, assim como em Vygotsky, entendidas como instrumentos de interação do sujeito com o mundo, fazendo parte direta da construção da personalidade, bem como das possibilidades de se aprender.

A *inteligência*, por sua vez, assim como a emoção, faz parte das funções psíquicas superiores. Conforme tese defendida por Vygotsky, a inteligência ou o desenvolvimento cognitivo, depende das aprendizagens, pressupondo sua natureza social. O autor definiu dois níveis de desenvolvimento das aprendizagens: o nível de desenvolvimento real que está relacionado às aprendizagens concretas as quais o indivíduo realiza sem o auxílio de mediador, e o nível de desenvolvimento potencial que representa as aprendizagens que a criança é capaz de desenvolver, no entanto, com a ajuda de outra pessoa mais experiente culturalmente. A distância entre estes dois níveis, Vygotsky denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), isto é, local onde a compreensão ainda está se processando, e onde deve atuar o professor enquanto mediador do conhecimento.

Hahn e Ferraro (2018, p. 1330-1), citando Vygotsky, afirmam que para

entender o desenvolvimento da inteligência ou cognitivo, é necessário considerar o sujeito psicológico em sua totalidade, isso implica na “superção da ruptura entre intelecto e afeto”, pois ao se separar desde o começo o pensamento do afeto fecha-se para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, isso seria

negar de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica [...]”. Portanto, (...), a dissociação entre cognição e afeto representa um dos principais equívocos da Psicologia (...) ainda que tal separação permite que o pensamento “[...] se segregue de toda a plenitude da vida, dos impulsos, dos interesses e as inclinações vitais do sujeito que pensa [...]”. (HAHN, FERRARO, 2018, P. 1330-1).

Portanto, afetividade e inteligência estão em profunda correspondência com a conduta do sujeito social, e implicam em uma relação de causalidade e alternância, estruturante da sequência do desenvolvimento humano, o que reafirma que todos os sujeitos sentem, se abalam, comovem, e se perturbam, numa relação constitutiva de suas personalidades (TOASSA, 2010; 2011). Para Vygotsky a relação é de complementaridade pois estão no âmbito das funções mentais (funções psicológicas superiores), presentes na construção da personalidade, do pensamento e do conhecimento; para Wallon, a relação é de alternância, pois manifesta-se diferentemente ao longo do desenvolvimento. Mas ambos concordam que a afetividade está diretamente ligada à subjetividade e essa, por sua vez, irá sempre depender das interações que são permeadas e transformadas pela cultura.

Resumidamente, Wallon e Vigotski conciliam afeto e intelecto, mantendo uma relação que ganha em complexidade na medida em que o indivíduo se desenvolve na cultura, passando a atuar no universo simbólico, ampliando e complexificando suas formas de manifestação. Daí o caráter social da afetividade e da inteligência como fundante do processo do desenvolvimento humano.

Assim entendendo, assumimos que “a afetividade depende para evoluir de conquistas realizadas no plano da inteligência e vice-versa” (DANTAS, 1992, p. 90). Conforme explicaram Vygotsky e Wallon, teóricos da epistemologia da práxis, o processo ensino-aprendizagem criativo, colaborativo e inovador é simultaneamente, intelectual e volitivo, pois o sujeito conhe-

ce, pensa e sente, ao mesmo tempo. Destacar a relação entre afetividade e intelecto como parte importante do processo ensino-aprendizagem, permite inferir o como os sujeitos atingirem novos níveis de evolução, cada vez mais elevados.

Passamos ao relato das informações coletadas no curso de Pedagogia, ano de 2018, com 37 estudantes, Disciplina Sociedade, Cultura e Infância, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, e os resultados parciais de pesquisa, cujo objetivo é analisar e compreender as experiências formativas associadas à práxis e à emancipação. As estratégias relatadas são associadas à metodologia ativa de ensino, com foco na importância da relação e interdependência entre afetividade e inteligência.

### **O processo ensino-aprendizagem criativo, colaborativo e inovador como práxis**

A relação entre afetividade e inteligência é mobilizadora dos envolvidos no ato de conhecer, quando centrada numa metodologia ativa de ensino, com estratégias e processos autogestionários, solidários, voltados à emancipação, identifica-se com a práxis pedagógica. Conceitualmente, a ação docente como práxis é atenta e reflexiva, sua estrutura e funcionamento (metodologia) mantém a indissociável relação entre teoria e prática, que se determinam mutuamente, com a finalidade de gerar um saber que visa a transformação.

Nessa lógica, o termo estratégias é posto no sentido dado por Anastasiou e Alves (2004), como ensinagem que gestem responsabilidade, criticidade, politicidade, autonomia, leitura crítica do mundo, interpretação, escrita, aspectos relacionados ao processo ensino-aprendizagem criativo, colaborativo e inovador. No Quadro 1 apresentamos as estratégias, conforme Anastasiou e Alves (2004), desenvolvidas para mobilizar os estudantes. Essa iniciativa retoma o estado afetivo e sensível dos sujeitos, sua corporeidade, suas vivências, seus conteúdos culturais, suas histórias de vida, o que modifica as experiências vividas na sala de aula, tornando os envolvidos “emotivados”.

QUADRO 1

**Quadro com as definições de estratégias desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem**

1. Aula expositiva dialogada	É uma exposição do conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretar e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade.
2. Estudo de texto	É a exploração de ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto e/ou a busca de informações e exploração de ideias dos autores estudados.
3. Portifólio	É a identificação e a construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas de um objeto de estudo.
4. Tempestade Cerebral	É uma possibilidade de estimular a geração de novas ideias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação. Não há certo ou errado. Tudo o que for levantado será considerado, solicitando-se, se necessário, uma explicação posterior do estudante.
5. Mapa Conceitual	Consiste na construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo.
6. Estudo Dirigido	É o ato de estudar sob a orientação e diretividade do professor, visando sanar dificuldades específicas.
7. Solução de problemas	É o enfrentamento de uma situação nova, exigindo pensamento reflexivo, crítico e criativo a partir dos dados expressos na descrição do problema; demanda a aplicação de princípios estudados.
8. Philips 66	É uma atividade grupal em que são feitas uma análise e uma discussão sobre temas/problemas do contexto dos estudantes. Pode também ser útil para obtenção de informação rápida sobre interesses, problemas, sugestões e perguntas.
9. Seminário	É um espaço em que as ideias devem germinar ou ser semeadas. Portanto, espaço, onde um grupo discuta ou debata temas ou problemas que são colocados em discussão.
10. Estudo de caso	É a análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos.
11. Paineis	É a discussão informal de um grupo de estudantes, indicados pelo professor (que já estudaram a matéria em análise, interessados ou afetados pelo problema em questão), em que apresentam pontos de vista antagônicos na presença de outros.
12. Oficina (laboratório ou workshop)	É a reunião de um pequeno número de pessoas com interesses comuns, a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento ou aprofundamento de um tema.
13. Ensino com pesquisa	É a utilização dos princípios do ensino associados aos da pesquisa: Concepção de conhecimento e ciência em que a dúvida e a crítica sejam elementos fundamentais; assumir o estudo como situação construtiva e significativa.

Fonte: Anastasiou e Alves (2004).

No relato que se segue, apresentamos os resultados das estratégias de sensibilização e das estratégias de número 5, 7, 10 e 12, conforme Quadro 1. O semestre foi iniciado com as três estratégias pensadas para sensibilização dos estudantes: a *primeira* foi a apresentação do *acordo de trabalho co-*

*letivo*, cujas características dizem dos objetivos das estratégias, formas de avaliação, necessidade de envolvimento dos estudantes num “trabalho de crescimento mútuo, com respeito e confiança, sendo necessário que eles observassem se lhes ocorria transformação. O contrato também descreve as normas básicas da boa convivência em sala de aula, como a simples necessidade boas maneiras até o respeito aos prazos para a realização de trabalhos, entrega, correções, presenças, participações, diálogos, princípios e regras que deveriam ser mantidos durante todo o semestre. O contrato foi bem aceito pelos estudantes. A primeira estratégia de sensibilização gerou reflexão e impulsionou a experiência - de parceria, respeito e cooperação.

A *segunda estratégia de sensibilização* relacionou-se a *entrega do material* que foi utilizado durante todo o semestre. Realizamos uma compilação dos textos, tentando ajudar os estudantes a terem acesso a todo o material da disciplina. Constantemente, os estudantes se queixam do volume de cópias que precisam fazer, outros não têm realmente recursos, inviabilizando os estudos. Buscando recursos para elaboração do material, obtivemos a ajuda necessária para a superação do problema. Compomos uma apostila que foi entregue gratuitamente aos estudantes, ao mesmo tempo em que foi explicado o como obtivemos o recurso, informando que alguém os ajudou, mesmo sem conhecê-los; alguém dou a quantia necessária para a elaboração das apostilas para que pudessem ter um semestre de estudo tranquilo e com total apoio teórico. Essa prática, embora bastante difícil, teve resultados interessantes, os estudantes se questionaram sobre o porquê alguém os ajudaria sem conhecê-los? A reflexão impulsionou a experiência - de solidariedade e colaboração.

A *terceira estratégia de sensibilização* estava relacionada ao *olhar da infância*. Como muitos estudantes são jovens e nunca tiveram contato com crianças, a estratégia exigiu que eles buscassem, conversassem e entendessem a infância real. Para tanto, foi solicitado um trabalho que envolveu conversar e fotografar uma criança. Eles deveriam solicitar autorização prévia (por escrito) dos responsáveis para a atividade, o que ampliou o diálogo com os pais e a criança ampliando a sensibilidade dos alunos. Eles ficaram atentos para anotar os relatos da criança e, por fim, ao buscar fotografá-la, tiveram que aceitar o que a criança queria de forma a representá-la no hoje, no presente e do modo como ela quis se expressar. Após o trabalho,

os estudantes voltaram bastante admirados, afirmando que aprenderam a diferenciar o próprio “olhar no sentido de compreender melhor a infância”. Também relataram que a atividade gerou a aprendizagem de uma postura ética (pois precisam de autorização escrita para elaboração desse trabalho, além de respeitar a expressão dos desejos da criança entrevistada), a experiência bastante significativa, eles afirmaram isso. Enfim, os relatos dos estudantes foram bastante variados e, em comum acordo realizamos uma exposição das fotos e de trechos das entrevistas que foram debatidos e comentados em sala de aula, ao final do trabalho. O fato é que o semestre iniciou com todos efetivamente falando sobre a infância! A reflexão impulsionou a experiência - de autonomia e proatividade.

A metodologia que se seguiu, envolveu a *Estratégia 5 - Mapa Conceitual*. O objetivo foi gerar as seguintes operações de pensamento: interpretação, classificação, crítica, organização de dados, e resumo. Ao final acrescentamos que ela foi criativa, colaborativa e inovadora.

A dinâmica da atividade motivou: 1. Organização dos textos por parte do professor; 2. Identificação e seleção dos conceitos-chave; 3. Compartilhamento dos mapas conceituais, para comparação de conteúdo. A avaliação da estratégia se deu a partir do próprio mapa elaborado pelo grupo, segundo critérios preestabelecidos, como: conceitos claros, relação justificada, riqueza de ideias, criatividade, criticidade. A estratégia exigiu estudo do conteúdo relacionado, capacidade lógica, síntese, diálogo, coletividade, estruturando maior confiança entre os membros do grupo. A Figura 1 mostra a elaboração da estratégia.



**Figura 1**  
**Conjunto de fotos que mostram a elaboração das Estratégias 5 – Mapa Conceitual**

**Fonte:** Registros do cotidiano de trabalho na sala de aula - Disciplina Sociedade, Cultura e Infância.

Na sequência relatamos o desenvolvimento da *Estratégia 7 - Resolução de*

*Problemas - Charges*, a qual exigiu o enfrentamento de uma situação problema nova. O objetivo dessa estratégia foi gerar as seguintes operações de pensamento: interpretação, crítica, capacidade de argumentação, e síntese. A estratégia mostrou motivadora de um processo ensino-aprendizagem criativo, colaborativo e inovador. A estratégia está representada na Figura 2.

A estratégia 7 envolveu as seguintes operações de pensamento: identificação, obtenção e organização de dados, planejamento, imaginação, elaboração de hipóteses, interpretação e decisão. Na sua dinâmica foi possível visualizar: 1. Apresentação do problema (Charges); 2. Desenvolvimento das hipóteses; 3. Comparação das soluções obtidas; 4. Síntese, pela verificação de aplicabilidade, sua avaliação foi realizada por meio das ideias, soluções apresentadas (concisão, aplicabilidade).



**Figura 2**  
**Conjunto de fotos que mostram a elaboração da Estratégia 7 - Charges**

**Fonte:** Registros do cotidiano de trabalho na sala de aula - Disciplina Sociedade, Cultura e Infância.

O desenvolvimento da *Estratégia 12 - Oficinas Pedagógicas - Fanzines* exigiu a reunião de um pequeno grupo, cuja função seria transportar o conteúdo estudado para outra linguagem. No caso, os alunos optaram pela construção de fanzines, que são um tipo de publicação impressa, cujo objetivo é expressar ideias através do “faça você mesmo”. A Figura 3 mostra registros da estratégia 12, o que exemplifica um processo ensino-aprendizagem criativo, colaborativo e inovador, culminando na apresentação e resultados obtidos na forma da revista fanzine.

Abaixo alguns relatos dos estudantes sobre a estratégia:

A estratégia 12 – Oficinas no formato de Fanzine com o conteúdo Jean Jacques Rousseau transformou um texto clássico que seria cansativo e complicado, em algo. Penso que o fanzine foi o ideal, pois lemos o texto buscando quais informações poderiam estar na revista. Além disso, aplicar o aprendido em uma produção de grupo foi uma grande estratégia se o objetivo era viver o conteúdo. O pensamento sai do empírico para ser impresso no concreto, ressaltando a quantidade de atividades acadêmicas. O fanzine foi um trabalho pensado no aprender fazendo, e não só no produto, isso foi incrível! (Sujeito 12).

As portas estavam abertas, o semestre acontecia. Rousseau adentrou, grandiosamente, trazendo com ele sua criança natureza e com ele a estratégia Fanzine; ela nos ajudou a sistematizar o conteúdo, fez com que penetrasse nossas almas, entrando pelos nossos olhos deslumbrados com o talento e sensibilidade dos colegas na elaboração de suas revistas, o que acabou enchendo nossos corações (Sujeito 3).

A estratégia 12 – Oficinas no formato de Fanzine com o conteúdo Jean Jacques tornou o ensino bastante criativo, aprendi a pensar sobre o conteúdo a partir de uma nova proposta. Foi bastante instigador! (Sujeito 24).





**Figura 3**  
**Conjunto de fotos que mostram a apresentação da Estratégia 12 - Oficinas Pedagógicas - Fanzines**

**Fonte:** Registros do cotidiano de trabalho na sala de aula - Disciplina Sociedade, Cultura e Infância.

Na sequência da metodologia apresentamos a *Estratégia 10 - estudo de caso* que obteve um particular resultado. O processo mostrou-se criativo, colaborativo e inovador por exigir análise objetiva e colaborativa de um texto. O objetivo dessa estratégia foi gerar as seguintes operações de pensamento: interpretação, crítica, capacidade de argumentação, capacidade de superação de desafios, debate e síntese. Fez parte da estratégia a leitura e análise de texto retirado do Prefácio do livro de Phillippe Ariès (1981) - *História Social da Família e da Infância*. Foram dadas as seguintes orientações: leitura, análise e discussão em grupos, no sentido de refletir sobre o conteúdo, além de buscar identificar: o objetivo central do texto; a emoção do autor (um aspecto novo); dos estudantes; e a emoção envolvida no processo, sobretudo após o entendimento do conteúdo. O texto assim descreve:

Costuma-se dizer que a árvore impede a visão da floresta, mas o tempo maravilhoso da pesquisa é sempre aquele em que o historiador mal começa a imaginar a visão de conjunto, enquanto a bruma que encobre os horizontes longínquos ainda não se dissipou totalmente, enquanto ele ainda não tomou muita distância do detalhe dos documentos brutos, e estes ainda conservam todo o frescor. Seu maior mérito talvez seja menos defender uma tese do que comunicar aos leitores a alegria de sua descoberta, torna-los

sensíveis – como ele próprio o foi – às cores e aos odores das coisas desconhecidas. Mas ele também tem a ambição de organizar todos esses detalhes concretos numa estrutura abstrata, e é sempre difícil para ele (felizmente!) desprender-se do emaranhado das impressões que o solicitaram em sua busca aventureira, é sempre difícil conformá-las imediatamente à álgebra no entanto necessária de uma teoria. Anos depois, no momento da reedição, o tempo passou, levando consigo a emoção desse primeiro contato, mas trazendo por outro lado numa compensação: pode-se ver melhor a floresta” (Prefácio do livro - História social da criança e da família, de Philippe Ariés, 1981).

Na elaboração dessa estratégia, o debate coletivo foi guiado pelas seguintes questões: Qual é o foco central do texto? É possível percebermos a emoção que perpassa o autor do texto? Podemos inferir sobre o porquê esse texto está colocado no prefácio do livro a ser estudado? O que vocês sentem no percurso da tentativa de interpretação e compreensão do texto? Essas questões foram guias importantes para a reflexão que se propunha. O resultado maximizou a aprendizagem ao mobilizar, conjuntamente, as dimensões mentais, emocionais, sensíveis, no contexto da sala de aula. A lógica assumida exigiu comprometimento dos estudantes, eles precisaram explicitar suas conclusões em vários aspectos, vejamos alguns relatos:

Não fazia a menor ideia do que se tratava o texto, fui obrigada a me aventurar no mundo das ideias, e isso foi muito bom (estudante 30).

Ao ler esse pequeno trecho, tentando perceber sobre o que ele estava falando, quais emoções estava me passando, percebi o quanto é difícil fazer isso! Ninguém me ensinou isso até agora. Precisei me imaginar como o autor, se ele sentia alegria, comprometimento, e esse movimento me exigiu tanto esforço que chego à conclusão de que nunca fui capaz de fazer uma interpretação com emoção (sujeito 21).

Tive muita dificuldade em entender e relatar o que havia compreendido e sentido com este pequeno texto. Acho que meu contexto nunca me propiciou essa interpretação. Até agora penso se realmente entendi (sujeito 14).

Incrível esse exercício de saber do que se trata – conteúdo, identificar o que o autor nos passa – emoção, e o que sentimos em relação a essa interpretação – o que eu sinto. Isso foi muito importante pois aprendia a traduzir o conteúdo em outra linguagem, e isso me mostrou o quanto posso ser mais sensível (sujeito 13).

As interpretações, como os exemplos relatados, foram apresentadas em plenária, geraram debates e maior envolvimento dos sujeitos na constru-

ção de significados. Não havia certo ou errado, um importante aspecto integrador e não-excludente, apenas a expressão do como eles entendiam o conteúdo e se posicionavam frente a ele. As conclusões explicitaram o como as emoções, suas mais variadas formas de expressão, estão presentes em sala de aula. Interpretamos que houve o aprimoramento de um olhar afetivo-sensível sobre si mesmo, sobre o texto e sobre os colegas (MAGIOLINO, 2010; MAHONEY e ALMEIDA, 1993).

As avaliações da estratégias foram escritas pelos estudantes e entregues a professora no final do semestre. Os resultados reportaram à Vygotsky no que se refere a articulação e interdependência da afetividade e intelecto. Houve relatos de aprovação, de mobilização para o estudo, o que marcou a relação com o conhecimento. A articulação entre afetividade/inteligência ajudou a reorganizar os conceitos dos estudantes, numa relação de interfuncionalidade.

Se inicialmente os estudantes disseram que não sabiam do que se tratava o texto do Prefácio do livro de Ariès (1981), conforme relato da Estratégia 10 - estudo de caso, após discussão em plenária, quando cada um colocou seu ponto de vista, o que pensou e sentiu, houve reformulações do pensamento e, com isso, gerou-se bem-estar emocional no grupo. Alguns expressaram surpresa da emoção sentida, outros expressaram suas dificuldades, resistências e descontentamento com a própria interpretação. No conjunto, destacaram a importância de no processo ensino-aprendizagem se ter espaço para o trato das emoções, sentimentos e afetos. Os estudantes também relataram:

Faz muito sentido o esforço intelectual para captar o sentido da proposta pedagógica, mas o mais importante foi ouvir os colegas, identificar o que sentiam. Essa compreensão fez mais sentido e me ajudou a reformular minhas conclusões (sujeito 1).

É impressionante quando buscamos acessar o conhecimento por outras vias. O texto parece não ter relação com o conteúdo do livro - infância, e muito menos suscitar nossas emoções. Gradativamente, identifiquei a fala da alegria do autor, vivenciada na construção da pesquisa e isso foi fantástico! (sujeito 20).

É bastante gratificante quando percebemos que podemos interpretar e entender as coisas a partir do que sentimos, e mais ainda quando podemos rever nossas emoções por meio de um espaço de debates (sujeito 4).

A estratégia mostrou que os fenômenos afetivos estão associados às experiências subjetivas, como mostram os relatos, mas também revelam a forma como cada sujeito é afetado, o como cada acontecimento reflete no íntimo de cada um, e o como esse reflexo relaciona-se ao que ele aprende, portanto, a inteligência. A figura 4 mostra a expressão do grupo ao finalizarem os trabalhos.



**Figura 4**  
**Conjunto de fotos que mostram o resultados da estratégia - satisfação dos estudantes.**

**Fonte:** Registros do cotidianos de trabalho na sala de aula - Disciplina Sociedade, Cultura e Infância.

As estratégias geraram um estado afetivo de despojamento e motivação, ajudando os estudantes a superarem os próprios limites, fragilidades de interpretação e compreensão do conteúdo, ao mesmo tempo em que ampliaram suas possibilidades e forças, tornando-os aptos a identificar e superar suas próprias dificuldades. Podemos afirmar que o ensino-aprendizagem criativo, colaborativo e inovador como práxis ajuda os estudantes a passarem de um estado de anestesiamento para um compreensivo, mais dinâmico e complexo - Figura 4.

Os resultados da pesquisa mostraram que fortalecer a articulação dos processos intelectuais e volitivos no processo ensino-aprendizagem, amplia as possibilidade do desenvolvimento de um ser plural, capaz do exercício da flexibilidade, criticidade, criatividade, afetividade, intelectualidade. Ao final destacamos que a interlocução entre a afetividade e a inteligência é parte constitutiva do ensino-aprendizagem criativo, colaborativo e inovador, ou seja, da práxis pedagógica.

## **Algumas Considerações**

A base teórica da epistemologia da práxis nos ajudou na construção de uma metodologia de ensino, com estratégias que resultaram na práxis pedagógica, e essa favorece a transformação dos sujeitos envolvidos.

O processo ensino-aprendizagem criativo, colaborativo e inovador, a partir da base teórica aqui assumida, como afirmou Vygotsky (1998), favoreceu a natureza intelectual e emocional dos estudantes, suas consciências, afetando a forma como pensam e aprendem.

As estratégias pensadas e executadas, sempre refletidas a partir da práxis pedagógica, ainda que componham uma pesquisa maior e em andamento, já nos mostram seu poder libertador e mais, referendam que por meio de um processo ensino-aprendizagem criativo, colaborativo e inovador, os futuros pedagogos podem fortalecer a certeza de que por serem emancipados, também poderão ajudar a emancipar. Acreditamos que a relação entre inteligência e afetividade se fez presente em todas as decisões assumidas em sala de aula, produzindo, continuamente, impactos na subjetividade dos alunos, e na consolidação de vínculos positivos entre os envolvidos. Ademais, ao ajudá-los a compreenderem o que pensavam, sentiam, qual era sua função social frente a educação, sustentou-se um ambiente absolutamente comprometido com o sucesso do processo de emancipação daqueles futuros professores.

## Referências

- ANASTASIOU, L. G.C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade*. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, p. 67-100, 2004.
- AURÉLIO, M. M.; MOURA, M. C. M. Metodologias ativas no ensino superior: possibilidade ou faz de conta? *Evidência*, v.14, n. 15, p. 43-57, 2018.
- BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y. de; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- FAUSTO, C.; DAROS, T. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018.

FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). *Qualidade na educação superior: dimensões e indicadores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 292-318. (Série Qualidade da Educação Superior, v. 4).

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; SCHOR, I. *Medo e ousadia, o cotidiano do educador*. Paz e Terra, 1991.

GALVÃO, I. Wallon e a criança, esta pessoa abrangente. *Revista Criança*. São Paulo: Ministério da Educação, 1999.

\_\_\_\_\_. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, V.A.; AQUINO, J. G. (Ed.). *Afetividade na escola*. Alternativas teóricas e práticas. Campinas/SP: Ed. Summus, 2003. p. 71-88.

HARGREAVES, A. *Os Professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill, 1998.

HAHN, T. O.; FERRARO, J. L. S. Aproximações entre as teorias de Wallon e Vygotsky no campo da educação: um olhar sobre a afetividade. *Perspectiva*, v. 36, n. 4, out./dez. 2018.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. *A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor*, São Paulo: Unicamp, 2010.

\_\_\_\_\_. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas psicol.*, v. 20, n. 2, 2012.

MAGALHÃES, S. M. O. Epistemologia da práxis: enfoque emancipatório e contra hegemônico na produção acadêmica. *Revista Intersaberes*, v. 13, n. 30, 2019a.

\_\_\_\_\_. Violência política e ideológica contra os professores: a pedagogia do oprimido como medida de intervenção e transformação. *International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science (IJLRHSS)*. v. 02, issue 02, 2019b. p. 01-05. Disponível em: <<http://www.ijlrhss.com/paper/volume-2-issue-2/4-HSS-326.pdf>>.

\_\_\_\_\_.; SOUZA, R. C. C. R. Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento. *R. Educ. Públ.*, v. 27, n. 64, p. 17-40, jan./abr. 2018.

MAGIOLINO, L. L. S. *Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da obra de Vigotski*. Tese (doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2010.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista. *Temas em Psicologia*, Sociedade Brasileira de

Psicologia, n. 3, p. 67-72, 1993.

MARTINS, E. D.; MOURA, A. A.; BERNARDO, A. de A. O processo de construção do conhecimento e os desafios do ensino-aprendizagem. *RPGE (Revista online de Política e Gestão Educacional)*, v.22, n.1, p. 410-423, jan./abr. 2018.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001. Livro I. (18 ed.).

NEVES, L. M. W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia, 2013. p. 1-15.

SILVA LEITE, S. A. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, v. 20, n. 2, diciembre, p. 355-368, 2012.

SOUZA M. T. C. C. de. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento Psicológico. *Psic.: Teor. e Pesq.*, v. 27, n. 2, p. 249-254., abr./jun. 2011.

SOUSA, M. N. C.; CRUZ, C. A.; SANTOS, Z. M. S. A.; CÂNDIDO, A. L. C. Conhecimento de discentes sobre metodologia ativa na construção do processo de ensino aprendizagem inovador. *Revista Interdisciplinar Encontro das Ciências*, v.1, n.1, p. 61-74, jan./abr. 2018.

TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicol., USP*, v. 21, n. 4, 2010.

\_\_\_\_\_. *Emoções e Vivências em Vigotski*. Campinas/SP: Papirus, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

\_\_\_\_\_. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1995.