



Anais do Seminário
“Inovação Pedagógica: repensando estratégias de
formação acadêmico-profissional em diálogo entre
Educação Básica e Educação Superior”



Organizadoras (es):

**Elena Maria Billig Mello
Diana Paula Salomão de Freitas
Anthony Renan Brum Rodrigues
Écliton Lopes Scola
Diego de Matos Noronha**

ANAIS

Seminário Inovação Pedagógica:

**“Repensando estratégias de formação acadêmico-profissional em diálogo entre
Educação Básica e Educação Superior”**

**Unipampa
Uruguaiana/RS
2018**

Os trabalhos publicados nos Anais do **Seminário Inovação Pedagógica: Repensando estratégias de formação acadêmico-profissional em diálogo entre Educação Básica e Educação Superior**, no que se refere ao conteúdo, correção linguística e estilo – são de responsabilidade dos(as) respectivos(as) autores e autoras.

Edição:

Diana Paula Salomão de Freitas

Diego de Matos Noronha

Écliton Lopes Scola

Elena Maria Billig Mello

Registros Fotográficos:

Arquivo do Seminário

Revisão:

Gabriel Müller Konflanz

Ficha Catalográfica:

A532 Anais do Seminário Inovação Pedagógica [recurso eletrônico]:
“Repensando estratégias de formação acadêmico-profissional em
diálogo entre Educação Básica e Educação Superior” / organizadores
Elena Maria Billig Mello [et al.]. Revisão Gabriel Müller Konflanz –
Uruguaiana, RS: Unipampa, 2018.
137 p.: il..

ISBN 978-85-63337-78-8
Inclui referências.
Disponível em: <http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/sisbi/>

1. Educação 2. Inovação pedagógica 3. Formação acadêmica I. Mello,
Elena Maria Billig II. Konflanz, Gabriel Müller III. Freitas, Diana
Paula Salomão de IV. Rodrigues, Anthony Renan Brum V. Scola,
Écliton Lopes VI. Noronha, Diego de Matos

CDU 37

Sumário

APRESENTAÇÃO (<i>Diana Paula Salomão de Freitas; Elena Maria Billig Mello</i>).....	9
Roda de ConversAÇÃO 1.....	11
PRÁTICA PEDAGÓGICA E INOVAÇÃO: EXPERIÊNCIAS EM FOCO (<i>Maria Isabel da Cunha</i>)12	
Roda de ConversAÇÃO 2.....	18
RELATO DO USO DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA INCLUSÃO (<i>Luciane Grecilo da Silva; Elena Maria Billig Mello</i>).....	19
NOVAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES, BUSCANDO ESTRATÉGIAS PARA UMA APROXIMAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO (<i>Felipe Muller Machado; Mauren Lúcia de Araújo Bergmann</i>).....	23
ANÁLISE PRELIMINAR DOS ELEMENTOS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLAR (<i>Cibele Ambrozzi Correa; Diana Paula Salomão de Freitas</i>).....	27
ATIVIDADES POR NÍVEIS DE ALFABETIZAÇÃO, NOS ANOS INICIAIS DA E.E.E.M. SENADOR SALGADO FILHO – URUGUAIANA-RS (<i>Adriane Pancieira; Joana Raquel da Silva Amaral; Mariza Cristina Camargo da Rosa; Sandra Fragoso</i>).....	31
ENSINO COLABORATIVO E PRODUÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS ACESSÍVEIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (<i>Michela Lemos Silveira Machado; Francéli Brizolla</i>).....	35
Roda de ConversAÇÃO 3.....	40
INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (<i>Adriana Rorato; Elena Maria Billig Mello</i>).....	41
INCLUSÃO COM MATERIAIS ADAPTADOS: RELATO DE UMA ATIVIDADE REALIZADA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO (<i>Renato Padilha Santana; Luiz Guilherme Lucho de Araujo; Fernanda de Lima Pinheiro; Maria Eduarda Castelhana de Campos; Cássia Viviane dos Santos Gallarreta; Fabiane Ferreira da Silva</i>).....	45
GRUPI – GRUPO DE PESQUISA EM INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: CAMINHADA NA/DA INVESTIGAÇÃO	

<i>(Elena Maria Billig Mello; Diana Paula Salomão de Freitas; Anthony Renan Brum Rodrigues; Diego de Matos Noronha; Écliton Lopes Scola; Sindje Rayane da Silva Rehermann)</i>	49
CONCEPÇÕES DE INOVAÇÃO: ANÁLISE DE UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO <i>(Fernanda de Lima Pinheiro; Elena Maria Billig Mello)</i>	53
O ENSINO DE BOTÂNICA EM ESPAÇO NÃO FORMAL DE EDUCAÇÃO <i>(Márcio Jonas Dorneles Oliveira; Silvana Chaves Araujo; Ailton Jesus Dinardi)</i>	57
LANÇAMENTO DE FOGUETE DE GARRAFA PET COMO ATIVIDADE EXPERIMENTAL COM EDUCANDOS DO ENSINO MÉDIO <i>(Lidiane Kelling)</i>	61
MULTIPLICIDADE DE SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM RELATO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO <i>(Amanda Machado Teixeira; Gustavo Salgado Carrazoni; Mauren L. de Araújo Bergmann)</i>	64
Roda de ConversAÇÃO 4	68
VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS NA PÓS-GRADUAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE PAUL RICOEUR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES <i>(Denise Santos da Cruz; Fernanda Monteiro Rigue; Adriana Moreira da Rocha Veiga)</i>	69
AS MÍDIAS DIGITAIS E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES FORMADORES <i>(Fabiane da Rosa Dominguez; Fernanda Monteiro Rigue; Denise Santos da Cruz; Adriana Moreira da Rocha Veiga)</i>	72
RELATO DE EXPERIÊNCIA E REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA ORIENTADA NO PEG <i>(Fernanda Monteiro Rigue; Denise Santos da Cruz; Fabiane da Rosa Dominguez; Adriana Moreira da Rocha Veiga)</i>	76
A “EXPERIÊNCIA DO SENSÍVEL” PARA A FORMAÇÃO (DOCENTE) “MAIS INTEGRAL” DO SER/ESTAR/PERTENCER <i>(Nara Rosane Machado de Oliveira; Jose Storniolo Nunes Brasil; Francéli Brizolla; Diana Paula Salomão de Freitas)</i>	80
FEIRA DE CIÊNCIAS COMO PRÁTICA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA PARA ALUNOS DE INCLUSÃO <i>(Marli Spat Taha; Fabiane Ferreira da Silva)</i>	85
INOVAR PARA CONSCIENTIZAR: UMA MUDANÇA NO FAZER E APRENDER NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL <i>(Gerson de Oliveira; Andrea Berro Veamerz; Ana Beatriz Souza Cunha; Anderson de Souza Pinto; Carlos Maximiliano Dutra)</i>	89
Roda de ConversAÇÃO 5	92

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA: ELABORAÇÃO E PRODUÇÃO DE VÍDEOS DEMONSTRANDO EXPERIMENTOS DE QUÍMICA (<i>Marluce Tuparai Wagner</i>)	93
DOSSIÊ SOCIOANTROPOLÓGICO: UMA FACE DA REALIDADE DA COMUNIDADE DE ENTORNO DA ESCOLA (<i>Letícia Fernandes Ozório; Patrícia Vasconcelos de Vargas; Rita de Cássia da Silva Dias; Francieli Riella da Rosa; Daiana de Paula Carvalho; Gisele Bastos da Silveira; Marlene Lopes Sena Garcia; Maria Aparecida Maia de Mello; Carmen Lúcia da Rosa Garcia; Juliani Brettos Pradebon; Raimundo Cardoso</i>)	96
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA ESTADUAL: REFLEXÃO E ANÁLISE DAS SUAS DIMENSÕES (<i>Adriana da Silva Biavaschi; Cristiana Colcete de Lima; Elena Maria Billig Mello</i>)	100
QUANDO EDUCADORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DISCUTEM, PELA PRIMEIRA VEZ, SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (<i>Caroline da Costa Cardoso; Ronan Moura Franco</i>)	104
DOSSIÊ SOCIOANTROPOLÓGICO: ESTRATÉGIA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (<i>Marli Spat Taha; Ronan Mora Franco; Diana Paula Salomão de Freitas</i>)	108
TEMPO COMUNIDADE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO INSTITUTO ESTADUAL PAULO FREIRE (<i>Melicia de Souza Silva; Rita Freitas Ribeiro Pessano; Mariele Rosa da Silva; Marluce Tuparai Wagner</i>)	112
Roda de ConversAÇÃO 6	116
PROJETO CIPAVE DE CAPACITAÇÃO EM GESTÃO DE CONFLITOS E COMBATE AO BULLYING (<i>Liziane Galvão Giordano Pouey de Oliveira; Sara Elizeth Duzac Cardoso; Judith Ovidia Giménez López</i>)	117
ANÁLISE DOS ELEMENTOS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM PPP DE ESCOLA ESTADUAL EM BAGÉ-RS (<i>Ricardo Costa Brião; Janine Heckler da Cunha; Diana Paula Salomão de Freitas</i>)	120
EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA ENSINO BÁSICA: UMA PROPOSTA DE SENSIBILIZAÇÃO E PERCEPÇÃO DO MEIO AMBIENTE (<i>Edryeise Nunes Gavião; Wagner Terra Silveira</i>) ...	124
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA BÁSICA: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO PARA A DISCIPLINA DE BIOLOGIA (<i>Danelize Martins Gomes; Wagner Terra Gomes</i>)	128

FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL (<i>Clotilde Panciera Grazziotin; Elena Maria Billig Mello</i>).....	132
REFLEXÕES FINAIS PARA PROMOVER OUTRAS REFLEXÕES... (<i>Diana Paula Salomão de Freitas; Elena Maria Billig Mello</i>)	136
APOIO	137

APRESENTAÇÃO

Diana Paula Salomão de Freitas e Elena Maria Billig Mello

Em tempos que a democracia brasileira e as práticas participativas estão sendo tolhidas e inibidas, é *mister* darmos visibilidade às ações e aos processos de inovação pedagógica existentes nas instituições de ensino, já que assumimos a inovação pedagógica pela participação das pessoas que, ao saberem o objetivo e o porquê de participarem, criam intervenções pedagógicas, por decisões coletivas e com intencionalidades deliberadas para gerar mudanças. Foi neste entendimento que, nos dias 09 e 10 de novembro de 2017, no Campus Uruguaiana da UNIPAMPA aconteceu o Seminário de Inovação Pedagógica: repensando estratégias de formação acadêmico-profissional em diálogo entre Educação Básica e Educação Superior. O primeiro seminário organizado pelo Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-profissional de Profissionais da Educação - GRUPI/UNIPAMPA, com vistas a dar visibilidade às estratégias de construção ou organização de conhecimentos que têm se alinhado às transformações histórico-sociais necessárias aos nossos tempos.

As organizadoras deste Seminário elaboraram projeto de extensão, que participou de edital da Pró-Reitoria de Extensão da UNIPAMPA, aprovado pelo Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica – PROFOR 2017. Desta forma, o Seminário recebeu auxílio financeiro e uma bolsa para acadêmico de graduação, que assessorou o processo de organização e dinamização do Evento, assim como auxiliou na organização do presente e-book.

Este conjunto de textos que chega aos leitores e às leitoras, organizados nos Anais do Seminário de Inovação Pedagógica: repensando estratégias de formação acadêmico-profissional em diálogo entre Educação Básica e Educação Superior, são o registro de estratégias pedagógicas, planejadas, (re)construídas e/ou implementadas por um coletivo de profissionais da educação, em diferentes espaços de educação formal e não-formal. Estas estratégias foram apresentadas em seis Rodas de ConversAÇÃO, mediadas por profissionais que têm estudado, discutido e implementado e avaliado processos educativos na perspectiva da inovação pedagógica.

Na Roda de ConversAÇÃO 1, a professora Maria Isabel da Cunha palestrou sobre inovação pedagógica e, posteriormente, analisou as produções que foram socializadas no Seminário. Sua palestra foi registrada neste E-book, no texto intitulado “Prática pedagógica e inovação: experiências em foco”.

As demais Rodas de ConversAÇÃO 2, 3, 4, 5 e 6, foram mediadas por professores pesquisadores que são membros do GRUPI/UNIPAMPA. Nessas cinco rodas, foram distribuídos os 29 trabalhos escritos por profissionais da educação e estudantes de graduação e pós-graduação, da UNIPAMPA e de outras instituições de ensino superior e da Educação Básica. Essas escritas,

evidenciaram um movimento de ressignificação do saber-fazer pedagógico, com reflexões teórico-práticas expressas de forma crítico-criativa, no âmbito das cinco dimensões da inovação pedagógica, classificadas pela professora Helena Singer, e com as quais o GRUPI se propõe a trabalhar: a dimensão curricular, a ambiental, a das relações interpessoais, a metodológica e a da gestão pedagógica.

Nosso desejo, ao organizar e lançar este e-book, é que as experiências aqui relatadas e teorizadas inspirem outras estratégias de inovação pedagógica que vem sendo desenvolvida em muitos outros espaços educacionais, de modo que os leitores e leitoras venham esperar práticas educativas na perspectiva da inovação pedagógica.

Roda de ConversAÇÃO 1



Palestrante:
Profª Drª Maria Isabel da Cunha

Coordenação:
Profª Elena Maria Billig Mello
Profª Diana Paula Salomão de Freitas

PRÁTICA PEDAGÓGICA E INOVAÇÃO: EXPERIÊNCIAS EM FOCO

Prof^a. Dr^a. Maria Isabel da Cunha

As inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e conhecimento científico, teoria e prática, cultura e natureza, afetividade e cognição, sujeito e objeto e outros tantos binômios, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas.

Essas inovações, entendidas como ruptura paradigmática, exigem dos professores reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar, como refere Sousa Santos (2000), a *“inquietude” em energia emancipatória* (p.346). Envolvem o reconhecimento da diferença e implicam, em grande medida, um trabalho que consiste, especialmente, em gerir relações sociais com seus alunos. Na afirmativa de Tardif (2002), *é por isso que a pedagogia é feita de dilemas e tensões, de negociações e estratégias de interação*. Para o autor, *ensinar é fazer escolhas, constantemente, em plena interação com os alunos* (p.132). Essas escolhas são dependentes da experiência dos atores, do contexto de tempo e território do ensino, das convicções e crenças que suportam o trabalho e, conseqüentemente, de situações que, sendo únicas, exigem respostas diferenciadas.

Incentivar o processo de inovações é agir contra um modelo político que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma. O homem é por natureza inventivo e carrega a possibilidade da contradição. Sua capacidade inventiva é inesgotável e a possibilidade de uma energia emancipatória está sempre presente na educação. Tratar a inovação como ruptura epistemológica é dar-lhe uma dimensão emancipatória. Não numa perspectiva de negação da história, mas tentando partir desta para fazer avançar o processo de mudança, assumindo a fluidez das fronteiras que se estabelecem entre os paradigmas em competição. Para Sousa Santos (op.cit) esses podem se tornar líquidos e navegáveis, numa cabotagem que ressignifica subjetividades e, por essa razão, altera experiências.

O estudo das práticas inovadoras pode ser um agente analítico de compreensão das políticas educativas atuais, mas, também, uma forma de concentrar energias para a resistência. Alinha-se a outros movimentos que reforçam a afirmativa de Sousa Santos de que a subjetividade emergente é uma subjetividade do sul. Ao fazer essa afirmativa o autor recupera analogicamente a perspectiva de sujeito e se contrapõe à ideia eurocêntrica, que afirma o entendimento de que o rumo certo está no norte, de onde vem o uso corriqueiro da expressão nortear como sinônimo de colocar no prumo, dar um sentido

adequado. Reconhecer o sul, no contexto do hemisfério, como energia inovadora, é estar disposto a legitimar formas alternativas de conhecimento bem como ousar andar na subjetividade da fronteira.

Na transição paradigmática a subjetividade navega por cabotagem, guiando-se ora pelo paradigma dominante, ora pelo paradigma emergente. E, se é verdade que o seu objetivo último é aproximar-se tanto quanto possível do paradigma emergente, ele sabe que só zigzagueando lá poderá chegar e que, mais do que uma vez, será o paradigma dominante a continuar a guiá-lo. Cabotando assim, ao longo da transição paradigmática, a subjetividade de fronteira sabe que navega num vazão cujo significado é preenchido, pedaço a pedaço, pelos limites que ela vai vislumbrando, ora próximos, ora longínquos (SOUSA SANTOS, 2002, p.335).

Essa condição, entretanto, exige uma tessitura paciente de esforços e energias que envolvem a condição de escuta e a condição de espera, sem, entretanto, abrir mão da condição de análise crítica e reflexiva, que ajuda na compreensão dos acontecimentos e das teias que os envolvem.

Anima perceber que as pessoas, em geral, e os professores, em particular, são capazes de viver nos limites, submetidos à lógica predominante nos processos sociais e educativos, mas navegando na fronteira das práticas que ficam, muitas vezes, às margens. Talvez daí possa sair uma explicação para seus silêncios. Quem sabe podem ser eles uma possibilidade de esperança.

O mapeamento das experiências e a construção de categorias para análise desse estudo seguiram as condições e categorias já utilizadas em outras pesquisas, baseadas nos referenciais teóricos anteriormente descritos, mas fundamentalmente inspirados em Sousa Santos (1988, 2000) e Lucarelli (2009). Nessa perspectiva os indicadores de inovação assumidos envolvem a:

- *ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna;*
- *gestão participativa*, por meio da qual os sujeitos do processo inovador são protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados;
- *reconfiguração dos saberes*, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho etc;
- *reorganização da relação teoria/prática*, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a visão de totalidade;
- *perspectiva orgânica no processo* de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida.

- *mediação* entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento, envolvendo a dimensão das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõem conhecer.

- *protagonismo*, compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos.

A análise das experiências relatadas pelos professores favoreceu a localização de distintas compreensões de inovação e da natureza de cada uma delas. Percebeu-se que há experiências mais macros e outras de abrangência micro, envolvendo apenas um professor e seus alunos; há aquelas que se referem às formas de gestão e trabalho coletivo, enquanto outras testam novas metodologias; há as que imbricam diferentes racionalidades na construção do processo ensino-aprendizagem; há as que retomam a desejável indissociabilidade do ensino com a pesquisa; há as que procuram articular diretamente a teoria à prática; há as que experimentam novas alternativas de comunicação envolvendo tecnologias virtuais; há as que procuram inserir o conhecimento científico nos marcos culturais dos estudantes; há as que extrapolam o tempo e o espaço tradicional de sala de aula para alcançar aprendizagens significativas; há ações que estimulam a autoria e protagonismo dos alunos numa perspectiva emancipatória e há as que lançam mão de processos interdisciplinares para encaminhamento de seus objetos de estudo.

Cabe registrar que os movimentos dos professores em direção às possibilidades inovadoras, na grande maioria dos casos estudados, têm origem em situações-problema, ou seja, partem de algum desconforto vivido pelos docentes no trato do conhecimento ou no sucesso da aprendizagem de seus alunos. Essa constatação encontra guarida na tese de Lucarelli (2003), defendendo que “em qualquer componente da situação didática podem ser geradas dificuldades; se essas se evidenciam como centro de problemas, em sua resolução o docente desenvolve ações que modificam o sistema de relações existentes entre esses componentes, dando lugar à geração de experiências inovadoras” (p. 130).

Compreender os impasses da prática pedagógica como uma possibilidade reflexiva e de problematização da ação docente já é, em si, uma inovação. Acostumados a almejar uma pedagogia do consenso, alicerçada em soluções prescritivas, incluir a dúvida e a insegurança como parte do processo de decisão profissional significa um importante avanço dos professores na direção de uma ruptura paradigmática.

Para a análise das experiências estudadas foram tomadas as categorias de análise anteriormente mencionadas. Para melhor compreensão dessas categorias, parece importante uma reflexão analítica sobre cada uma delas.

A ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender significa, principalmente, compreender o conhecimento a partir de uma perspectiva epistemológica que problematiza os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna. Nesse sentido é preciso compreender as origens das práticas pedagógicas e curriculares que predominantemente se instalam na universidade e na escola. A perspectiva do conhecimento factual, que ambiciona amplas generalizações e só reconhece como legítimo o conhecimento que foi gerado através da lógica experimental, sistematizada por leis que decorrem da constância, é colocada em questão. Sem desvalorizar a contribuição da ciência assim construída, a adesão à ruptura paradigmática significa o reconhecimento de outras formas de produção de saberes, incorporando a dimensão sócio-histórica do conhecimento e sua dimensão axiológica que une sujeito e objeto.

A gestão participativa constitui-se numa outra dimensão que caracteriza as experiências inovadoras. Nela os sujeitos do processo inovador participam da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados. Nesse sentido há uma quebra com a estrutura vertical de poder responsabilizando o coletivo do processo de ensino e aprendizagem pelas propostas formuladas. A gestão participativa não significa que o professor abdica de seu papel profissional, que sempre difere do que é atribuído aos alunos. O professor mantém a sua responsabilidade na condução do processo, mas partilha com os estudantes as decisões sobre os percursos e critérios adotados para definir a intensidade das atividades, bem como acolhe sugestões sobre os rumos do trabalho desenvolvido. A gestão participativa requer atitudes reflexivas frente ao conhecimento, pois pressupõe a diversidade de compreensões valorativas e habilidades para tratar com a complexidade.

A reconfiguração dos saberes constitui-se como uma categoria chave da compreensão da inovação como ruptura paradigmática, porque requer a anulação ou diminuição das clássicas dualidades propostas pela perspectiva epistemológica da ciência moderna. Se essa se sustentava na classificação e na dicotomização dos seres e dos saberes, o que se propõem como novo é o abandono das estratificações dualistas entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, corpo/alma, teoria/prática, ciências naturais/ciências sociais, objetividade/subjetividade, arte/ciência, ensino/pesquisa e tantas outras formas propostas para a compreensão dos fenômenos humanos. Fundamentalmente o que o paradigma emergente propõe se aproxima da compreensão integradora da totalidade, reconhecendo a legitimidade de diferentes fontes de saber e a percepção integradora do ser humano e da natureza.

A reorganização da relação teoria/prática, provavelmente, seja o indicador mais presente nas práticas pedagógicas que rupturam com a lógica acadêmica tradicional. Nessa, a teoria sempre precede a prática e assume uma condição de predominância valorativa sobre aquela. Assumindo que o conhecimento válido é apenas o que passou pelo crivo do método científico, a modernidade supervalorizou a teoria e passou a ideia de que ela seria o referente da prática. Essa lógica preside, predominantemente, os currículos escolares e universitários e o conceito de formação acadêmica. No sentido rupturante, a reorganização dessa relação assume que a dúvida epistemológica é que dá sentido à teoria. E ela nasce da leitura da realidade. Portanto a prática social é condição da problematização do conhecimento que os estudantes precisam produzir. Nessa perspectiva a prática não significa a aplicação e confirmação da teoria, mas é a sua fonte. Além disso, é importante registrar que a prática é sempre única e multifacetada. Requer, por essa condição, uma intervenção refletida da teoria numa visão interdisciplinar. Compreender a relação teoria-prática ou prática-teoria na sua interface constitutiva se constitui num eixo fundante da inovação paradigmática.

Outra característica da inovação pedagógica se manifesta pela **perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida**. Refere-se, especialmente, a apreensão das relações entre as decisões pedagógicas que acompanham todo o processo de ensinar e aprender. Nele há coerência entre objetivos, desenvolvimento e avaliação num movimento de zigzague que costura cada etapa de maneira harmônica sem, entretanto, manter a rigidez dos processos previamente definidos, como propõem a racionalidade técnica. A coerência é uma busca processual que exige, em muitos casos, mudanças de rumos e sensibilidade para o trato com o não previsto. Em geral a perspectiva orgânica está ligada à categoria da gestão participativa, pois requer uma forma de pacto entre professor e alunos e desses entre si, no que se refere às regras do trabalho pedagógico, incluindo sua avaliação.

A mediação é outra importante categoria da ruptura paradigmática, assumindo a inclusão das relações sócio-afetivas como condição da aprendizagem significativa. Inclui a capacidade de lidar com as subjetividades dos envolvidos, articulando essa dimensão com o conhecimento. Pressupõe relações de respeito entre professor e alunos, a dimensão do prazer de aprender, do gosto pela matéria de ensino e do entusiasmo pelas tarefas planejadas. A mediação faz a ponte entre o mundo afetivo e o mundo do conhecimento, incluindo os significados atribuídos a ele por cada indivíduo e a compreensão da historicidade de sua produção.

O protagonismo assume, por fim, uma importante condição para uma aprendizagem significativa. É condição de inovação porque rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece que tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática

pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens. Compreende a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, a valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos. Resignifica o conceito de experiência, assumindo-a como algo que é particular de cada sujeito e que depende das suas estruturas culturais, afetivas e cognitivas para acontecer com sentido. O protagonismo se afasta dos parâmetros únicos e estimula a autoria dos aprendizes na perspectiva da produção do conhecimento. Este não assume a condição de inédito, mas é novo para aquele que pela primeira vez o descobre, a partir da sua condição experiencial.

A reflexão sobre as categorias que vêm orientando nossos estudos sobre inovação na prática pedagógica da educação superior, tem o sentido de explicitar a referência substancial que preside a reflexão sobre as mesmas. Através das narrativas dos professores foi possível fazer a caracterização das experiências estudadas. Houve um esforço de síntese, para melhor informar sobre elas, no contexto da pesquisa. Essa síntese decorreu do relato dos professores sobre suas práticas e, em alguns casos, da observação direta dos pesquisadores. Certamente essas práticas envolvem múltiplos saberes e descrevê-las na sua complexidade exige uma significativa complexidade, pois cada uma delas poderia ser explorada exponencialmente. O objetivo da síntese é favorecer a apreensão mais objetiva do caso em estudo.

Referências

CUNHA, Maria Isabel da (org.). *Pedagogia universitária; energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara/SP, Junqueira&Marin Editores, 2006.

LUCARELLI, Elisa *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires: Mino y Dávila Edotora. 2009.

TARDIF, Maurice.(2002). *Saberes docentes e formação profissional* . Petrópolis: Vozes.

SOUSA SANTOS, Boaventura (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.

Roda de ConversAÇÃO 2



Coordenadora da Roda:

Profª Francéli Brizola

RELATO DO USO DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA INCLUSÃO

Luciane Grecilo da Silva⁽¹⁾

Elena Maria Billig Mello⁽²⁾

⁽¹⁾ Professora Ed. Básica. Mestranda no Mestrado Acadêmico em Ensino; Universidade Federal do Pampa.

⁽²⁾ Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa.

INTRODUÇÃO

Os desafios da educação inclusiva nos levam a repensar nosso trabalho docente diariamente. Os inúmeros estudos acadêmico-científicos têm mostrado novas maneiras de qualificar nossas práticas e assim buscar oportunizar momentos de ensino-aprendizagem mais prazerosos, significativos, contextualizados e embasados teoricamente. Em meio aos diversos recursos tecnológicos e didáticos encontramos na metodologia dialética como proposta que permite ampliar nossos horizontes em prol de melhorias sala de aula.

Com suporte na Neurociência e na flexibilização curricular com vistas à acessibilidade pedagógica, demonstramos, neste estudo, que estratégias pedagógicas de ensino podem modificar o ambiente e os resultados de aprendizagem na escola. Aqui fazemos um desenho pautado em pesquisa-ação, que direciona olhar aos alunos incluídos em uma turma regular de ensino. Somos sabedoras que as relações entre Neurociência e Educação possibilitaram o surgimento da Neuroeducação, que dá suporte ao docente, linha de frente na mediação dos alunos em busca de seu desenvolvimento comportamental, emocional e cognitivo.

Reconhecemos a valiosa contribuição da Neuroeducação à medida em que tem apresentado as reais relações entre mente-corpo, e o quanto se faz necessário, cada vez mais, entender o funcionamento neurológico, biológico, fisiológico, psicológico para melhoria do processo ensino-aprendizagem dos sujeitos.

Os autores Cosenza e Guerra, entre outros, têm demonstrado em seus estudos que conhecer melhor internamente nossos alunos auxilia os docentes a conhecer melhor suas potencialidades e, assim, propor estratégias pedagógicas coerentes, flexíveis que oportunizem a evolução de todos os estudantes, mais ainda na perspectiva da educação inclusiva.

Experimentar estratégias inovadoras que visem à acessibilidade pedagógica no processo ensino-aprendizagem, especialmente com estudantes incluídos foi um dos processos desafiadores e gratificantes, que descreveremos nesta escrita.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A proposta pedagógica aqui apresentada foi realizada com uma turma de 25 alunos, na faixa etária entre 10 e 16 anos, do 5º ano regular de uma escola pública do município de Uruguai/RS, com dois alunos incluídos.

A partir da tríade dialética (VASCONCELLOS, 2005), em três momentos pedagógicos (síntese, análise e síntese), as estratégias pedagógicas foram desenvolvidas e abrangeram temáticas ligadas à Neurociência, especialmente da Neurofisiologia (memória, neuroplasticidade, sentidos, sensações e emoções), Neuroanatomia (Sistema Nervoso/Neurônios) e aspectos da Inclusão (deficiências e funções executivas, formas de expressões- artísticas, corporais, orais, escritas, estéticas).

As observações, anotações e reflexões das estratégias pedagógicas realizadas foram feitas em um Diário de Itinerância (BARBIER *apud* ALMEIDA, 2012) da professora, com registros anteriores, durante e após a implementação dessas, a partir de três questionamentos centrais: O que ensinei? Por que ensinei? Para que ensinei?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As estratégias pedagógicas desenvolvidas, foram organizadas em cinco enfoques com as seguintes temáticas: I. estética, emoções e inclusão; II. sentidos, III. Sistema Nervoso; IV. Memória e V. Lobos e Hemisférios cerebrais. As estratégias dos primeiros três enfoques abrangeram 27 atividades e os dois últimos enfoques envolveram 12 atividades. As atividades direcionaram-se à estimulação da neuroplasticidade, às funções executivas (especialmente de organização, autonomia e construção coletiva), à expressão artística, à expressão sinestésico-corporal, oral, escrita, estética.

A aplicação das estratégias ocorreu dentro de um semestre letivo, utilizando-se de recursos didáticos diferenciados e flexibilizados para oportunizar a participação e expressão dos alunos incluídos.

As estratégias pedagógicas desenvolvidas contemplaram cinco categorias de análise: estética, emoções, inclusão, neuroeducação e autonomia.

Na categoria da *estética*, destaque para a atividade de síntese “Dinâmica de Partilha”, em que os estudantes tiveram que falar sobre si, ocasionando autonomia e participação de todos. Na categoria das *emoções*, referenciamos as atividades de síntese relacionadas ao “Circuito Multissensorial” e do estudo do “Filme Divertida Mente”, com estimulação de emoções e sensações, permitindo entender o mundo com nossos sentidos e nossos sentimentos, momentos de estimulação geral do sistema nervoso, oportunidade de neuroplasticidade, uma vez que no circuito os alunos não contavam com a visão. Na categoria da *inclusão*, a atividade de síntese por meio do “Júri simulado” oportunizou reflexão e crítica

às barreiras sociais e atitudinais à inclusão dos deficientes, promoveu desenvolvimento das funções executivas, autonomia e inteligência emocional.

Na categoria neuroeducação, o estudo da “Coleção Memórias de um Neurônio lembrador, de Robert Lent”, livros lidos, estudados, dramatizados sob organização dos grupos de estudo, possibilitou conhecer melhor nossa Neuroanatomia e Neurofisiologia.

Com relação à categoria da *autonomia* a atividade de síntese com a proposta da “Batalha Naval” e análise através da atividade “Caça-ao-tesouro”, que apesar de exigirem o individual, abriram espaço para o suporte coletivo, que oportunizou o desenvolvimento proximal de conhecimentos, conforme ideias de Vygotsky (2007), que prevê o envolvimento com os outros, trocas, interações para crescimento e aprendizagem, para se sair da zona real e ir para uma zona potencial. Nesta categoria em especial, observamos o quanto o trabalho em grupo/coletivo auxiliou os alunos incluídos, uma vez que se sentiram apoiados para participar das propostas e posicionar-se como parte integrante dos grupos aos quais pertenciam, comunicando-se, muitas vezes, somente através de expressões; sendo que, apesar de demonstrarem medo, tentativa de desistência e afastamento por alguns instantes, conseguiram enfrentar suas limitações e desafiar-se dentro de suas potencialidades.

REFLEXÕES FINAIS

Consideramos que desde o diagnóstico inicial, aos relatos diários no Diário de Itinerância, ao planejamento e aplicação das estratégias de ensinagem com suporte em Neurociência aplicada à Educação direcionaram-se à uma nova proposta de acessibilidade pedagógica frente aos desafios da Inclusão. Os estreitamentos dessas áreas se fundem na Neuroeducação, através da busca contínua por ações e práticas criativas, reflexivas, inovadoras, que auxiliem estudantes incluídos. Os estudos sobre mente-corpo poderão contribuir cada vez mais na evolução cognitiva, emocional e comportamental em nossas salas de aula. Além disso, as estratégias com base na tríade de construção do conhecimento são linhas de ação que têm se mostrado bastante aplicáveis e flexíveis frente aos desafios educacionais atuais. As estratégias planejadas e aplicadas nos auxiliaram a encontrar possibilidades concretas frente à nossa tentativa de inclusão em sala de aula, igualmente, representam para nós uma sugestão de proposta pedagógica inovadora que traz para a realidade uma relação antes não pensada entre Neuroeducação e inclusão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. **Diário de Itinerância**: recursos para a formação e avaliação de estudantes universitários. Est. Aval. Educ. São Paulo, v.23, n.51, p.250-269, jan/abr.2012.

COSENZA, R. M., GUERRA, L.B. **Neurociência e Educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 18 ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A formação da social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

NOVAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES, BUSCANDO ESTRATÉGIAS PARA UMA APROXIMAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO ⁽¹⁾

Felipe Muller Machado⁽²⁾

Mauren Lúcia de Araújo Bergmann⁽³⁾

⁽¹⁾ Este trabalho recebeu apoio de material e financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – Brasil.

⁽²⁾ Acadêmico bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), subprojeto Educação Física da Universidade Federal do Pampa; Campus Uruguiana, Rio Grande do Sul.

⁽³⁾ Professora orientadora coordenadora de área do PIBID, subprojeto Educação Física da Universidade Federal do Pampa; Campus Uruguiana, Rio Grande do Sul.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa e Iniciação a Docência (PIBID) tem como objetivo a qualificação da educação pública, a partir do incentivo à iniciação à docência, proporcionando uma aproximação do discente com as diferentes realidades que podem ser encontradas no contexto escolar, contribuindo diretamente na formação inicial dos professores bolsistas do programa, incorporando e enriquecendo conhecimentos sobre docência.

Os acadêmicos bolsistas dedicam-se 20 horas semanais as atividades de inserção no espaço escolar, tomando conhecimento das peculiaridades da ação docente no que se refere às dificuldades enfrentadas por professores diante das diversidades de contextos escolares. O subprojeto PIBID Educação Física, possui dois subgrupos, onde um deles tem duas escolas participantes do programa, através de professores da educação básica com contextos bem distintos, uma com IDEP bem abaixo da média nacional, outra acima da média, um desafio constante nas ações educacionais do grupo. Durante o primeiro trimestre do ano de 2017, uma das supervisoras da E.E.E.M Dr. João Fagundes do município de Uruguiana, RS trouxe uma proposta para o grupo de projeto interdisciplinar multicultural entre os componentes curriculares Educação Física e História.

De acordo com Moreira e Candau (2003) construir um currículo baseado no multiculturalismo requer dos professores novas posturas, saberes, conteúdos e estratégias de ensino, o que significa abrir espaços para a diversidade, a diferença e o cruzamento de culturas. O subgrupo aceitou o desafio, começou organizar estratégias para as intervenções, com a justificativa que a escola é um local formalmente instituído que conduz o acesso aos conhecimentos científicos e a cultura socialmente acumulada, e a proposta de um projeto interdisciplinar e multicultural surge como um viés para superar o conhecimento ingênuo dos escolares, adotando uma consciência crítica que demanda não apenas do conhecimento de sua realidade, mas uma análise de culturas diferentes que contribuem para

transformação de visão de mundo, a partir do momento que se apropriam do conhecimento, ampliam-se as fronteiras culturais (LIMA, 2000).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O Projeto Multiculturalismo foi realizado na Escola Estadual de Ensino Médio Dr. João Fagundes, situada no município de Uruguaiana-RS. A escola participa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, subprojeto Educação Física, UNIPAMPA, Campus Uruguaiana, através de duas professoras de Educação Física que são professoras bolsistas supervisoras. As atividades durante as intervenções foram sistematizadas por meio de mediação dos bolsistas, onde interviam nos períodos de Educação Física, com dois horários semanais segunda e quarta-feira de 60 minutos cada. Para andamento do projeto foi realizada uma divisão conforme as regiões nacionais do país para ser trabalhado diferentes aspectos culturais, englobando os dois componentes curriculares envolvidos (Educação Física e História). Esses grupos das regiões abrangiam estudantes do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio da escola. Todos os grupos se encontravam no salão de atos da escola, onde cada região se concentrava em uma das extremidades do espaço para as discussões e organização dos trabalhos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A exposição das atividades foi organizada por stands representando cada região do país (Norte, Sul, Nordeste, Sudeste e Centro Oeste), distribuídas no espaço do saguão da escola, um espaço coberto. No dia da culminância os stands de cada grupo/região deixaram à vista de todas as especialidades como culinária, vestimentas, lendas, mapas, imagens entre outras coisas que identificava a região do grupo. Houve uma grande participação da comunidade escolar durante os dois turnos de atividades (manhã e tarde), as atividades foram divididas em quatro momentos, foram iniciadas as atividades com apresentações nos stands, espaço onde os escolares passam em cada stand para conhecer, degustar peculiaridades de cada região, após esse momento, outro espaço para apresentação artística, todos os grupos realizaram apresentação de danças das regiões, terceiro momento, espaço onde os escolares protagonistas no projeto, realizaram atividades sobre jogos e brincadeiras com comunidade escolar, buscando uma interação prática, ressignificando algumas brincadeiras a partir do contexto que é desenvolvida, por fim, quarto momento, onde cada grupo realizou uma dramatização, espaço muito bacana, percebendo toda dedicação e empenho dos alunos, tanto a organização de cenário quanto ensaios e vestimentas. A experiência para os estudantes e professores formação inicial (bolsistas) foram enriquecedoras para entender e importância de trabalhar interdisciplinarmente. Molina Neto (1998)

aborda sobre a desintegração do corpo docente com atividades em conjunto, se referindo ao isolamento dos professores de Educação Física reforçando que ainda existe essa dicotomia presente nas escolas entre corpo/mente. O projeto fez com que desmistificasse esse entendimento de processo educacional isolado.

Para os bolsistas vivenciar esse tipo de ação na escola, faz com que compreendam a importância da comunicação entre os docentes buscando uma melhor qualidade de ensino. Essa perspectiva de ensino faz com que o professor não assuma essa postura de transmissor de conhecimento, identificado por Paulo Freire (1981, 1987), como ensino bancário, e adotar uma postura de professor que transforma e se transforma constantemente, caracterizando como um profissional reflexivo, que reflete na ação sobre a ação (SCHÖN, 2002). Existe uma ausência no processo de aprendizagem atividades interdisciplinares onde é possível promover uma construção de conhecimento integrada a fatores externos da unidade de ensino.

Os escolares a experiência foi fundamental para entendimento do processo de ensino aprendizagem, onde não se quantifica ou prioriza o ensino de determinada disciplina, mas sim, se complementam e estão diretamente interligadas, foi satisfatório o entendimento que eles construíram, a partir da vivência que o projeto foi desenvolvido, onde o protagonismo ficou neles, não no professor, outro ponto que os estudantes estranharam no início, mas com os diálogos e discussões conseguiram compreender.

CONCLUSÕES OU REFLEXÕES FINAIS

Conhecer o ambiente em que estamos inseridos é de suma importância para o entendimento de determinadas situações ou ações que surgem no contexto. O projeto multicultural proporcionou aos envolvidos o reconhecimento da pluralidade cultural que a escola abrange, e também a compreensão da diversidade populacional do município fronteiriço onde está inserida. Além do estudo e distinção da cultura, o projeto interdisciplinar contribuiu para a aproximação da comunidade escolar, o trabalho coletivo e o protagonismo dos estudantes apresentaram a contribuição que diferentes estratégias oportunizam, de forma enriquecedora, na formação dos envolvidos. Mesmo com as dificuldades enfrentadas, o projeto mostrou que é possível fazer a diferença com pouco, entretanto esse fato não justifica a desistência da luta por melhorias, apenas mostra que a escola está empenhada a desenvolver seus objetivos mesmo com os embaraços da atualidade. Os resultados deste estudo apresentaram a relevância que as atividades do PIBID oportunizam aos envolvidos, não somente a qualificação da formação dos acadêmicos bolsistas. A interação Universidade e escola promove aspectos positivos a

todos os participantes, essas vivências oportunizam o reconhecimento da realidade escolar, a troca de saberes, a renovação das percepções e a problematização das experiências.

REFERÊNCIAS

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

LIMA, E. S. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais neurológicos e psicológicos.** GEDH, 2000.

MOLINA NETO, V. **A cultura do professorado de Educação Física nas escolas públicas de Porto Alegre.** Revista Movimento. ESEF/UFRGS, ano IV, nº7, p.31-46, 1997/02.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. F. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.23, p.156- 168, 2003.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

ANÁLISE PRELIMINAR DOS ELEMENTOS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLAR

Cibele Ambrozzi Correa⁽¹⁾

Diana Paula Salomão de Freitas⁽²⁾

⁽¹⁾ Bolsista PBDA/Unipampa e discente no curso de Música Licenciatura; Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé-RS/Brasil.

⁽²⁾ Docente e orientadora; Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé-RS/Brasil.

INTRODUÇÃO

O PPP – Projeto Político Pedagógico (PPP) trata-se de um conjunto de compromissos e compreensões que estruturam o funcionamento e a ideologia de uma comunidade escolar. Assim, Veiga (1998) nos mostra que “o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas [...] ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.”.

Este trabalho objetivou analisar o PPP da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Peri Coronel, situada no bairro Malafaia, onde a Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, campus Bagé/RS está localizada. O intuito foi de verificarmos concepções acerca da inovação pedagógica, e nesse sentido, Rios (1996) afirma que ocorre quando expressa mudanças intencionais que acontecem e são construídas no espaço educacional, alinhando-se às transformações histórico-sociais ou a sua manutenção. Esta investigação faz parte de uma das ações realizadas pelo grupo de Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação – GRUPI, e visa traçar algumas reflexões acerca da inovação pedagógica na (re)elaboração do projeto político-pedagógico.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta investigação se deu a partir de pesquisa bibliográfica e de pesquisa documental do PPP da escola, com vistas a analisar “[...] materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 45). Para tanto, entramos em contato com a escola em questão e solicitamos autorização para consultar e analisar o PPP após prestarmos esclarecimentos sobre a pesquisa e entregarmos uma carta de apresentação das participantes.

O PPP foi analisado de acordo com os elementos de inovação pedagógica elencados no roteiro de análise elaborado pelos integrantes do GRUPI, a saber: concepções de inovação pedagógica; - concepções e princípios educativos estruturantes; - inovação nas dimensões administrativo-pedagógica e comunitária (mecanismos de gestão e participação na dinâmica escolar, formas de organização

curricular, metodológica e avaliativa no processo ensino-aprendizagem e relação com a comunidade escolar e local); - presença de espaços de criação de novas estratégias de ensino-aprendizagem; - condições internas ou externas à prática educativa que favorecem ou inibem a realização das finalidades da educação previstas no texto da política das instituições educativas; - resultados ou produtos que tem tido à prática em uma perspectiva de inovação emancipatória no tocante: à gestão, ao currículo, à metodologia, ao ambiente e às inter-relações estabelecidas pelos segmentos da comunidade escolar e local. Os achados da análise serão apresentados na próxima parte deste texto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após análise dos dados do PPP da escola, observamos que a mesma adota concepções de pesquisa e inovação pedagógica, ao afirmar que o “professor, pesquisando junto com os educandos, problematiza e desafia-os, pelo uso da tecnologia, à qual os jovens modernos estão mais habituados, surgindo mais facilmente à interatividade” (PERI CORONEL, 2015, p 24). Assim, podemos notar o envolvimento de alunos e professores neste processo de inovação pedagógica através da pesquisa, e desta forma, “o projeto é mais inovador quando faz sentido para as pessoas. Tornar o projeto inovador é tornar o projeto de educação coletivo, incluindo todos os que participam dele”. (SINGER, 2015).

Diante disso, avaliamos que este posicionamento da escola, vai ao encontro da definição pedagógica adotada pelo GRUPI no que se refere à

criação de espaços de decisões coletivas e participativas, com intencionalidade deliberada para gerar mudanças nas intervenções pedagógicas de construção ou organização de conhecimentos que se alinhem às transformações histórico-sociais necessárias aos fins pretendidos (MELLO e SALOMÃO de FREITAS, 2017, p.1800)

Com base em Valente (1999, p.22), a escola adota que os procedimentos didáticos:

tratam-se de uma **inovação pedagógica fundamentada no construtivismo sociointeracionista** que, com os recursos da informática, levará o educador a ter muito mais oportunidade de compreender os processos mentais, os conceitos e as estratégias utilizadas pelo aluno e, com esse conhecimento, mediar e contribuir de maneira mais efetiva nesse processo de construção do conhecimento (PERI CORONEL, 2015, p 24)

No presente momento, o PPP da escola encontra-se em processo de reelaboração, motivo pelo qual alguns aspectos ainda não foram observados. Apesar disso, a diretora e a equipe escolar demonstram interesse em seguir buscando implementar propostas de ensino-aprendizagem voltadas à inovação pedagógica. Um exemplo disso, é um curso de formação, proposta de um projeto de extensão

do curso de Música-Licenciatura da Unipampa voltado às professoras e membros da equipe diretiva, cujo objetivo é auxiliar na implementação da música na referida escola. Conforme diálogo realizado com a diretora, esta experiência desencadeou o interesse de inserir no texto do PPP, o ensino da música.

No que se refere à metodologia de ensino, a escola aponta o professor como um intercessor do conhecimento que

deve estar sempre em consonância com os parâmetros assumidos pela escola. Assim sendo, o professor exerce um papel fundamental, pois através de sua ação, age como **mediador do processo ensino-aprendizagem/desenvolvimento do aluno**, rumo à autonomia deste. (PERI CORONEL, 2015, p 19)

Tais prerrogativas demonstram a importância dada aos princípios educativos embaixadores da estruturação do PPP.

CONCLUSÕES OU REFLEXÕES FINAIS

A partir da experiência vivenciada, refletimos que apesar do PPP analisado estar em processo de reelaboração, a escola esforça-se para contemplar vários aspectos de inovação pedagógica em seu discurso, que conforme diálogos com a comunidade escolar, está sendo estruturado de forma coletiva.

A escola onde realizamos esta investigação participa de vários projetos de cursos de licenciaturas da UNIPAMPA e permite a realização de estágios não obrigatórios para que discentes vivenciem a realidade escolar. Para nós, esse estudo foi importante por ter possibilitado experienciar tais vivências e compreender expectativas com relação à estruturação e regulamentação das ações referentes à inovação pedagógica na escola.

As escolas enfrentam diversos desafios e um deles, é colocar em prática aquilo que está escrito em seu documento interno. Ainda que o PPP seja norteador das atividades escolares, muitas vezes são realizadas ações diferentes do que está previsto em tal documento. Apesar disso, a escola analisada tem demonstrado interesse e receptividade em continuar realizando ações de inovação pedagógica e ainda, de colocar em prática novas propostas que envolvam a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Peri Coronel. Projeto Político Pedagógico Bagé: Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Peri Coronel, (2015), p 1 – 29.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6º Ed.-SP: Atlas, 2008.

MELLO, E. M.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P. **A formação docente no viés da Inovação Pedagógica: processo em construção**. Anais... [recurso eletrônico] / XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e

Administração da Educação: estado, políticas e gestão da educação: tensões e agendas em (des)construção. João Pessoa-PB, 2017, p.1793-1802. Disponível em: www.anpae.org.br/XXVIIISIMPOSIO/publicacao/AnaisXXVIIISimposio2017.pdf
Acesso em: 16 out. 2017.

SINGER, H. **A inovação que vale a pena começa nas pessoas**. 2015 Disponível em <http://fundacaotelefonica.org.br/noticias/a-inovacao-que-vale-a-pena-comeca-naspessoas-diz-helena-singer-assessora-especial-do-mec/> Acesso em: 08 mar. 2017.

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

ATIVIDADES POR NÍVEIS DE ALFABETIZAÇÃO, NOS ANOS INICIAIS DA E.E.E.M. SENADOR SALGADO FILHO – URUGUAIANA-RS

Adriane Pancieira⁽¹⁾

Joana Raquel da Silva Amaral⁽¹⁾

Mariza Cristina Camargo da Rosa⁽¹⁾

Sandra Fragoso⁽¹⁾

⁽¹⁾Professoras; Escola Estadual de Ensino Médio Senador Salgado Filho; Uruguaiana-RS

INTRODUÇÃO

A Escola estadual de Ensino Médio Senador Salgado Filho é uma escola localizada entre os bairros Boa vista, Homero Tarragô e vizinha da comunidade Morro do Piolho, seu vínculo com a comunidade é desde os anos 60, hoje ela tem cerca de 240 alunos (as), destes (as) 53 estão nos anos iniciais (1º ao 3º).

A escola declara em seu projeto político, pedagógico e Administrativo (PPPA), que um de seus objetivos maiores é: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Alinhando nossa práxis a estes objetivos, relatar-se-á, neste escrito, nossa dinâmica de trabalho para com as crianças do ciclo de alfabetização do 1º ano ao 3º ano; fazer este, que chamamos de “atividades por níveis de alfabetização”.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A gestão e supervisão da escola, no meio do segundo trimestre de 2016, realizou uma avaliação para ter dimensão do nível de alfabetização das crianças, paralelo a este processo, as educadoras estavam aprofundando leituras da concepção do sistema da escrita alfabética (SEA), sobre a psicogênese da linguagem, alfabetização e Letramento, livros e temas que vinham pelo Programa PNAIC (Programa nacional de Alfabetização da idade certa) e as leituras e as situações de sala de aula provocavam diálogos entre as alfabetizadoras de como poderiam desenvolver atividades para ajudar as crianças a avançarem na sua aquisição do SEA.

Após a leitura do livro: Como eu ensino: Sistema de escrita alfabética, de Artur Gomes Morais, São Paulo: Melhoramentos, 2012. tivemos a ideia de construirmos turmas por níveis de alfabetização. A identificação dos níveis são os seguintes segundo Silva e Farago (2016):

No nível pré-silábico, a criança apresenta a hipótese da quantidade mínima de letras em cada palavra (duas ou três); Hipótese de variedade nas letras de cada palavra; Hipótese de variedade entre palavras (mudança na ordem, quantidade e/ou repertório de letras); A quantidade (e/ou tamanho) de letras está em função do tamanho do objeto (FERREIRO E TEBEROSKY, 1986).[...] no nível silábico, como a unidade de som que se percebe é a sílaba, a criança inventa a escrita silábica, ou seja, cada sílaba é representada por uma letra ou uma grafia. Escreve-se uma letra para cada sílaba: signos, vogais, consoantes, vogais e/ou consoantes. [...] e no nível alfabético, constitui o final desta evolução. A criança já compreendeu que cada um dos caracteres dá escrita corresponde e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Compreendeu-se o sistema convencional de escrita.

E junto as atividades de intervenção aos níveis de alfabetização também se ensina SEA, como aborda Morais (2005 apud SILVA; FARAGO, 2016):

[...] defende que as crianças precisam compreender algumas propriedades do SEA para se alfabetizar, como exemplo: “que as letras têm formatos fixos (isto é, embora p, q, b e d); que as letras têm valores sonoros fixos, convencionalizados, mas várias letras têm mais de um valor sonoro e, por outro lado, alguns sons são notados por letras diferentes (o som /s/ em português se escreve com S, C, SS, Ç, X, Z, SC, SÇ, etc)”. É importante observarmos estas propriedades não são conscientes para os adultos letrados e não envolvem apenas a habilidade de memorização uma vez que envolvem questões conceituais e de grande complexidade para o domínio da lógica da notação alfabética.

A apropriação das professoras sobre a aquisição do SEA, e as discussões coletivas foi subsídio para entalhar a ideia do projeto. Silva e Farago (2016) afirmam que:

[...] as práticas pedagógicas operam a partir do diálogo fecundo, crítico e reflexivo, que se estabelece entre os múltiplos sujeitos, entre intencionalidades e ações. A retirada dessa esfera de reflexão crítica e do diálogo entre intencionalidades e ações implica o empobrecimento do sentido da prática educativa.(FRANCO,2015)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto em desenvolvimento por níveis de alfabetização, foi absorvido por toda comunidade escolar. As crianças sentem-se inseridas no processo e compreendem as intervenções das professoras como algo necessário para se efetivar o direito de aprender. As professoras sempre citam que a autoestima delas tem uma perspectiva mais positiva e que isso contribui para seu aprendizado.

Nos diálogos entre as professoras sempre emergem análise sobre o nível alfabético em que as crianças se encontram e se troca ideias de como se pode transpor obstáculos que se apresentam no cotidiano da sala de aula.

E nunca esquecendo que aquisição de conhecimento é além escola como nos afirma Franco (2015):

As aprendizagens ocorrem entre os múltiplos ensinamentos que estão presentes, inevitavelmente, nas vidas das pessoas e que competem ou potencializam o ensino escolar. Há sempre concomitâncias de ensino. Aí está o desafio da tarefa pedagógica hoje: tornar o ensino escolar tão desejável e vigoroso quanto outros ensinamentos que invadem a vida dos alunos.

Verifica-se que com esta nova metodologia de trabalho as crianças estão em uma evolução constante, tanto que a superação de alguns nos surpreende, mas pois temos aqueles que necessitam de nossas intervenções constantes. Russo (2012) reitera que:

[...] o professor precisa levar constante mente o alfabetizando a raciocinar sobre a escrita [...] e que em todos os níveis é preciso trabalhar o som do alfabeto, o reconhecimento das formas das letras e associação grafema- fonema, bem como semelhanças e diferenças entre os nomes próprios dos alunos.

CONCLUSÕES OU REFLEXÕES FINAIS

O projeto: Atividades por níveis de alfabetização é algo embrionário, mas que tem nos levando a atingir objetivos que no início do projeto não vislumbrávamos, Franco (2015) nos diz que a prática pode mudar quando houver o envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos da prática.

Verificamos que o desejo de atingir um objetivo, que é o direito a aprender de cada aluno(a), nos faz fazer um processo pedagógico, coletivo, consciente, de estudo, de reflexão, ação, intervenção e efetivar o SEA e psicogênese da escrita. Sabemos que temos muito que aprender, mas temos claro que o primeiro passo foi dado e continuaremos a buscar novas formas de aprender e ensinar. Como diz Freire (2011), não podemos duvidar de que nossa prática nos ensina, não podemos duvidar de que conhecemos muitas coisas por causa da nossa prática. E de que tudo isso vai nos levando a sermos educadoras e educandas da alfabetização.

REFERÊNCIAS

FRANCHI.E. **Pedagogia do alfabetizar letrando**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M.A.S. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf> - Acesso em 02 de nov. 2017.

FREIRE. P. **A importância do ato de ler**. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, F.A.; FRANGO, A.C. **Psicogênese da língua escrita: contribuições e equívocos**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro - SP, 3 (1): 146-163, 2016. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/30042016104525.pdf>. Acessado em 02 de /11/2017).

RUSSO, M.F. **Alfabetização, um processo em construção**. 6 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

ENSINO COLABORATIVO E PRODUÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS ACESSÍVEIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Michela Lemos Silveira Machado ⁽¹⁾

Francéli Brizolla ⁽²⁾

⁽¹⁾Discente do Mestrado Acadêmico em Ensino, Universidade Federal do Pampa, Bagé, RS.

⁽²⁾Docente do Mestrado Acadêmico em Ensino, Universidade Federal do Pampa, Bagé, RS.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma proposta investigativa na perspectiva da pesquisa-ação sobre o ensino colaborativo entre professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professoras da sala regular em uma Escola Pública de Educação Básica do município de Bagé (RS) em relação a produção de recursos acessíveis no processo de ensino-aprendizagem para alunos público alvo do AEE, com intuito de contribuir com a educação inclusiva (BRASIL, 2009).

Os alunos público-alvo do AEE têm provocado tais discussões na área da educação na perspectiva da educação inclusiva, desafiando concepções e práticas pedagógicas dos professores das salas regulares, bem como gestores e pais, pois exigem da escola adaptações, planejamento e mudanças atitudinais e/ou estruturais. O processo educacional tem por finalidade propiciar aos referidos alunos a oportunidade de interação com o meio social e possibilitar-lhes um ambiente pedagógico repleto de estímulos e respeito às suas necessidades e potencialidades educacionais.

O AEE foi normatizado como um serviço complementar ou suplementar à escolarização, trazendo a tona na educação brasileira um novo profissional - o professor especializado, o qual atua no sentido de apoiar o processo de inclusão dos estudantes na escola regular (BRASIL, 2009). Portanto, surge a necessidade de (re)pensar o papel do professor da sala regular e trazer para este espaço o colega professor do AEE que, numa perspectiva de trabalho colaborativo, contribui com o processo de ensino-aprendizagem, auxiliando no planejamento e produzindo recursos acessíveis que venham contribuir com o processo de aprendizagem do aluno incluído no ambiente da sala regular, bem como, colabora com a ação didático-pedagógica dos professores, proporcionando aos alunos situações de aprendizagem que possibilitam equidade de condições para a igualdade de oportunidades no espaço da sala regular por meio da confecção de recursos acessíveis e flexibilizações curriculares, tornando a aprendizagem significativa. A Resolução n. 4/2009 (art. 13) descreve várias atribuições do professor especializado, dentre as quais o trabalho colaborativo com a sala de aula comum: “Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos

pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 5).

Seguindo a perspectiva do trabalho colaborativo, Damiani (2008) afirma que esse conceito pode contribuir na relação de professores, nos planejamentos e assim em todo contexto escolar, apresentando possibilidades de enriquecer a forma de pensar, agir e tomar decisões para resolver situações de conflitos ou desafiantes existentes no contexto de trabalho.

Assim, o presente trabalho busca investigar e refletir sobre a prática docente colaborativa e os impactos diários deste trabalho; a reflexão apresentada nesse espaço parte da pesquisa-ação advinda da experiência diária da pesquisadora-professora de AEE, com o objetivo de identificar as dificuldades e facilidades enfrentadas diariamente por este profissional numa sala de recursos multifuncional, observando o planejamento colaborativo, a organização, a sistematização e a produção de recursos acessíveis para os alunos com deficiência.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa desenvolvida tem abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, sendo esta um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada pelos pesquisadores e os participantes representativos da situação a ser investigada, portanto, são sujeitos envolvidos de modo cooperativo e participativo (GIL, 2002 apud THIOLENT, 1985). É uma metodologia que desempenha um papel importante nos estudos e na aprendizagem dos pesquisadores e nos demais participantes imersos em situações problemáticas. E, embora seja considerada pesquisa, com seu caráter pragmático, a pesquisa-ação se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque ao mesmo tempo em que ela altera o que está sendo pesquisado, ela é limitada pelo contexto e pela ética da prática. Nesse caso, o contexto da pesquisa-ação é o campo da atividade profissional da professora-pesquisadora. O processo de ensino colaborativo surge a partir da necessidade de organizar e produzir recursos acessíveis. Reflete a partir de uma proposta em andamento há cinco anos, como parte da vivência docente realizada no espaço do AEE e apresenta, portanto, alguns dados dessa vivência que se tornou objeto de pesquisa, refletindo sobre o desenvolvimento de recursos pedagógicos acessíveis que auxiliam no processo de ensino/aprendizagem, o trabalho colaborativo, a autonomia dos alunos incluídos, a interação no grupo e a participação com equidade de condições. Essas primeiras observações e ações são possíveis em virtude do cronograma de trabalho que realizamos, apresentado a seguir:

Tabela 1: Cronograma de trabalho da sala do AEE

Turno	Segunda	Terça	Quarta	Quinta ¹	Sexta
Manhã	Planejamento das professoras do AEE	Atendimentos	Atendimentos	Recebimento dos planejamentos. Organização e confecção dos recursos acessíveis	Organização e confecção dos recursos acessíveis
Tarde	Atendimentos	Atendimentos	Atendimentos	Recebimento dos planejamentos. Organização e confecção dos recursos acessíveis	Organização e confecção dos recursos acessíveis

A partir deste cronograma, pautamos as produções de materiais pedagógicos acessíveis.

Os dados apresentados foram coletados no ano de 2016, em uma Escola Pública de Educação Básica do município de Bagé (RS). Os sujeitos de intervenção foram dezessete alunos com deficiências², compreendidos entre os Anos Iniciais e Finais. Também são sujeitos de pesquisa 14 professores dos anos iniciais e finais, bem como, as professoras do AEE. Como instrumentos de coleta dos dados utilizamos os cadernos de registro que são uma espécie de agenda de trabalho individual de cada aluno atendido e que servem para nortear a produção de cada um dos recursos pedagógicos acessíveis complementares às suas escolarizações. A partir dos cadernos de registros diários, os dados coletados foram organizados e submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2009). As ações realizadas envolveram a organização da professora da sala regular semanalmente em relação ao planejamento antecipado para turma. A partir do dia marcado para entrega dos planejamentos, é utilizado pelas professoras do AEE um caderno de registro dos planejamentos recebidos, ou não, e a partir deste planejamento são pensadas ações com as professoras do AEE; estas têm a responsabilidade de produção e adaptações de conteúdos, atividades e recursos acessíveis necessários, de acordo com as especificidades dos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As ações que compõem o trabalho estão em desenvolvimento, portanto, ainda não podem ser avaliadas na sua totalidade; entretanto, percebe-se o quanto é significativa a interação, por meio do trabalho colaborativo, entre os professores e a troca de conhecimento para contribuir com o processo inclusivo garantindo, para além do acesso, a permanência de alunos com deficiência no ensino regular, que aprendem conforme as suas potencialidades e são respeitadas em suas diferenças. É um trabalho

¹ Dia da semana determinado na Agenda da Escola para a entrega dos planejamentos antecipados de aula, por parte dos professores da sala de aula regular, aos professores da sala de AEE.

² Os alunos apresentam distintas necessidades educacionais especiais derivadas de diferentes situações de deficiências, tais como: Síndrome de Down, TEA/Autismo, deficiência física, deficiência intelectual, múltiplas deficiências e surdez.

de vivência diária que possibilita a comunicação, o que para o ser humano é de suma importância para a interação social e o crescimento pessoal.

Percebemos que as principais dificuldades enfrentadas estão relacionadas com a pontualidade na solicitação dos recursos; tempo para diálogo e planejamentos dos materiais a serem produzidos. Concluimos que na elaboração de um planejamento pedagógico que contemple a todos em suas diferenças e habilidades em relação ao processo de ensino aprendizagem ratifica a premissa de uma educação para todos no ambiente escolar.

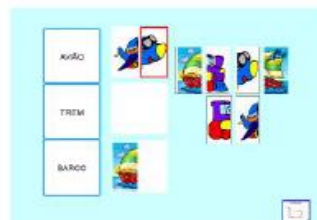
Figura 01. Recurso acessível pedagógico



Fonte:

acervo pessoal da autora, 2016.

Figura 02. Recurso acessível pedagógico – jogo "meios de transporte" no computador



Fonte: acervo pessoal da autora, 2016.

CONCLUSÕES OU REFLEXÕES FINAIS

O trabalho apresentado é fruto da experiência diária da pesquisadora-professora que atua em sala de AEE e teve por objetivo apresentar e refletir sobre as dificuldades enfrentadas diariamente pelo professor do AEE numa sala de recursos multifuncional – como ocorre o planejamento colaborativo e a organização, sistematização e produção de recursos acessíveis para os alunos com deficiência no ambiente de uma escola pública da educação básica do município de Bagé (RS), sem intenção de apresentar uma única maneira de trabalho, mas contribuir com experiências para que o processo da educação inclusiva venha contemplar as diferenças, na perspectiva da educação para todos (acessível e flexível).

Considerando dos dados preliminares, oriundos da prática diária e empírica da pesquisadora-professora do AEE, está sendo planejada uma pesquisa para qualificação em âmbito de mestrado acadêmico, em uma perspectiva de pesquisa-ação, com o tema Ensino Colaborativo na perspectiva da Educação Inclusiva, sendo esse o principal resultado da pesquisa-ação aqui relatada. Tal pesquisa ampliada em âmbito stricto sensu tem como objetivo responder a seguinte indagação: quais são os elementos do planejamento pedagógico necessários para efetivar os saberes e fazeres docentes colaborativos, na perspectiva da educação inclusiva? Com essa problematização, espera-se qualificar e ampliar as reflexões quanto à prática relatada, bem como as ações inclusivas escolares que requerem a participação conjunta dos professores do AEE e da sala regular.

O trabalho colaborativo, em conjunto e compartilhado, tem a perspectiva de desenvolver maiores potencialidades nas ações e interações dos sujeitos e suas aprendizagens. De acordo com Damiani (2008), há um enriquecimento na forma de pensar, agir e tomar decisões para resolver situações de conflitos ou desafiantes existentes no contexto do trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70 LDA, 2009.

BRASIL. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. [acesso em 14 set 2017]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/rceb004_09.pdf.

DAMIANI, M. F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação revelando seus benefícios**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

Roda de ConversAÇÃO 3



Coordenadora:

Profª Claudete da Silva Lima Martins

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Adriana Rorato⁽¹⁾

Elena Maria Billig Mello⁽²⁾

⁽¹⁾Professora Ed. Básica. Mestranda no Mestrado Acadêmico em Ensino; Universidade Federal do Pampa.

⁽²⁾ Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa.

INTRODUÇÃO

Os discursos e debates sobre a qualidade na Educação Infantil perpassam, implicitamente, significados decorrentes de concepções e expectativas para esta etapa - “qualidade” remete à excelência e conforme Zabalza (1998, p.46): “[...] a qualidade também está relacionada ao próprio funcionamento das instituições e dos agentes que fazem parte das mesmas[...]”, bem como dos serviços prestados e, conseqüentemente, de uma cultura compartilhada sobre infância e educação.

Este estudo investigativo tem por finalidade refletir sobre a temática da qualidade na Educação Infantil, ainda que de forma breve, analisando elementos de inovação pedagógica presentes no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição pesquisada. Tais elementos serão discutidos sob a perspectiva do PPP como inovação emancipatória, que, conforme Veiga (2003), é um processo que ocorre de dentro para fora, onde a comunidade escolar participa de forma consciente e organizada da construção, execução e avaliação do projeto.

A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de Educação Infantil em Bagé/RS, situada na zona central da cidade. A referida escola atende 65 crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses em turmas de berçário a maternal, fase denominada creche, dentro da subdivisão característica da etapa Educação Infantil, numa jornada de atendimento integral diário que totaliza 10 horas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A proposta deste estudo parte de uma metodologia caracterizada como estudo de caso, numa abordagem qualitativa, com análise descritiva de conteúdo. Para Gil (1995, p. 78), o estudo de caso caracteriza-se pelo aprofundamento “[...] de um ou poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo”. Assim, a coleta de dados se deu mediante análise documental do PPP da Escola, a partir de um roteiro e posterior análise dos dados encontrados. Cabe salientar que uma das autoras deste trabalho atua como supervisora na Instituição desde o final de 2013 e que, em 2014, propôs ao grupo de profissionais a reconstrução do PPP, tendo em vista que o mesmo não condizia com a realidade da Escola. Inicialmente, foi realizada a leitura compartilhada do documento que vigorava, para

depois levantar temas pertinentes para estudo, partindo de propostas já executadas (como as brincadeiras e interações) e novas perspectivas apontadas (como a organização de espaços). O processo se deu através de diversas rodas de estudo, primeiramente com professoras e funcionárias e, num segundo momento com os pais de alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do PPP, vigente desde 2015 na instituição pesquisada, permitiu identificar o reconhecimento, já nas primeiras páginas, da importância de integrar o binômio educar/cuidar na Educação Infantil, concebida como questão de direito, de cidadania e de qualidade. O documento explicita, ainda na introdução, questões referentes ao desenvolvimento de uma proposta pedagógica integral, no sentido de ofertar às crianças possibilidades de ampliação no que se refere à socialização, às relações, interações e aprendizagens.

Oliveira (2012, p.70/71) corrobora com essa perspectiva ao vislumbrar as instituições de Educação Infantil como lugares com função sociopolítica e pedagógica, apontando para a urgência do rompimento com o modelo assistencialista, que por tanto tempo marcou (e ainda marca) esta etapa educacional.

Em sua redação, o PPP reserva dois capítulos inteiros para as tendências pedagógicas intituladas “Brincar e interagir na Educação Infantil” e “A importância da organização dos espaços”, capítulos que fundamentam a proposta metodológica adotada pela Instituição, ancorada nas teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon. Em tais capítulos ficam explícitos elementos de inovação pedagógica, tendo em vista que a Instituição a vislumbra nas propostas, envolvendo brincadeiras e interações a qualificação de sua metodologia, oportunizando o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, social, afetivo, cognitivo e psicológico.

Ao considerar o espaço como fator fundamental na constituição dos sujeitos, o PPP relaciona afetividade, linguagem e cognição com as práticas sociais, considerando o meio social como fator preponderante no desenvolvimento das crianças, salientando que: “Em um contexto pensado e organizado [...] estimulamos sua curiosidade, auxiliamos a formarem ideias próprias das coisas e do mundo que as cercam, possibilitando-lhes interações cada vez mais complexas.” (PPP, 2015, p. 16), outro aspecto de inovação pedagógica.

Nesse sentido, as mudanças nas concepções e objetivos da Educação Infantil apontam, a partir das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil – DCNEIs (Brasil, 2009), para princípios básicos orientadores do currículo, tendo como foco as crianças, num trabalho comprometido com a qualidade e a implementação de oportunidades de desenvolvimento para todas elas.

Alguns trechos do PPP também vão nessa mesma direção, como, por exemplo, “A alta qualidade é resultado da intencionalidade do adulto que, ao implementar o eixo das interações e brincadeira, procura oferecer autonomia às crianças para a exploração dos brinquedos e a recriação da cultura lúdica.” (PPP, 2015, p. 14).

Nesse viés emancipatório, Veiga (2003, p. 279) elucida que “[...] o projeto é um meio que permite potencializar o trabalho colaborativo e o compromisso com objetivos comuns [...]”, o que exige mudanças na sua organização e funcionamento. Nessa perspectiva, considerando as questões basilares/norteadoras do currículo na Educação Infantil – tempo, espaço, sujeitos e conhecimentos/experiências (PONCE e DURLI, 2015, p.77), a busca por qualidade nas práticas pedagógicas desenvolvidas pode ser compreendida a partir dos conceitos de Zabalza (1998, p.50), que ao elencar aspectos-chave para uma Educação Infantil de qualidade aborda, entre outros itens a organização dos espaços e o equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver atividades, aspectos contemplados no PPP da instituição pesquisada.

REFLEXÕES FINAIS

As questões relacionadas à qualidade na Educação Infantil, balizadas pelas noções de experiência educativa, associadas aos processos de educar e cuidar de forma indissociável e intencional, brincadeiras e interações, na Instituição de Educação Infantil, emergem como possibilidades de recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, compartilhar espaços e tempos com outras pessoas (sejam elas crianças ou adultos), explorar a natureza e os objetos, utilizando as linguagens; enfim, participando de uma cultura lúdica, fator relevante para a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas.

Nesse sentido, esta análise apontou elementos de inovação pedagógica no PPP enquanto produtos da realidade da escola que qualificaram as práticas desenvolvidas de forma coletiva e democrática; e mesmo ao reorganizar seu projeto, passando a ter como foco as crianças, suas características socioculturais e especificidades no que se refere ao desenvolvimento infantil dos 0 aos 3 anos de idade, num processo legítimo, intencional e de fortalecimento da identidade da escola.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.** Brasília: MEC/SEB, 2009

BRASIL. MEC/SEB - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** - Brasília, MEC, SEB, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as Novas diretrizes nacionais?** In Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO - PPP. Escola Municipal de Educação Infantil XX. Bagé, 2015.

PONCE, Branca Jurema; DURLI, **Zenilne**. **Currículo e identidade da educação infantil**. Revista Currículo Sem Fronteiras, v.15, n.3, p775-792, set/dez. 2015. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/ponce-durli.pdf>> Acessado em: 3 ago. 2017

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e Projeto político-pedagógico: uma ação regulatória ou emancipatória?** Cad. Cedes, Campinas, 2013.

ZABALZA, Miguel Antonio. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

INCLUSÃO COM MATERIAIS ADAPTADOS: RELATO DE UMA ATIVIDADE REALIZADA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Renato Padilha Santana⁽¹⁾

Luiz Guilherme Lucho de Araujo⁽¹⁾

Fernanda de Lima Pinheiro⁽¹⁾

Maria Eduarda Castelhana de Campos⁽¹⁾

Cassia Viviane dos Santos Gallarreta⁽²⁾

Fabiane Ferreira da Silva⁽³⁾

⁽¹⁾Discente; Universidade Federal do Pampa; Uruguaiiana.

⁽²⁾Docente; Escola Estadual de Ensino Médio Marechal Cândido Rondon; Uruguaiiana.

⁽³⁾Docente; Universidade Federal do Pampa; Uruguaiiana.

INTRODUÇÃO

Segundo Veiga (2004, p. 18), “o ensino exige a apreensão da realidade. Não se pensa o ensino desconectado de um contexto social mais amplo”. A realidade deve ser pensada de maneira ampla e no contexto escolar pode variar muito de acordo com a localidade, o que dificulta a inclusão na maioria das vezes.

Sendo o ensino obrigatoriamente inclusivo, de acordo com a lei LEI No 9394/96 (LDB) Art. 58 “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). É dever do estado fornecer ensino inclusivo, de qualidade e na modalidade regular para todo aluno que possuir qualquer tipo de deficiência. A própria ideia de inclusão sugere a educação na modalidade regular, uma vez que incluir é aproximar o aluno das atividades propostas e não excluí-lo, porém, o currículo acaba muitas vezes padronizando o ensino e isso é prejudicial em uma perspectiva inclusiva.

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, á distancia, as atividades dos educadores e dos educandos (FREIRE e SHOR, 1986, p.97).

Pensando em uma forma de fugir do ensino tradicional mecanizado, o subgrupo de biologia do PIBID¹ da escola Rondon no município de Uruguaiana RS, propôs uma atividade inclusiva/lúdica para turmas dos anos iniciais do ensino médio, visando o ensino de biologia através de uma metodologia diferente do que estamos acostumados.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Apesar do dever de subsidiar atividades inclusivas, a maioria das escolas carece de recursos para tal feito. Pensando nisso, buscamos materiais de baixo custo para a representação das fases da mitose, conteúdo trabalhado em sala de aula pela professora, e supervisora PIBID, responsável pela disciplina de biologia.

Os materiais utilizados foram:

- Tinta para tecido de diversas cores;
- Massa para biscuit pronta;
- Pincéis;
- Potes com água para limpar os pincéis;
- Bandejas de isopor para misturar as tintas;
- Barbante;
- Tesoura;
- Vendas para os olhos (confeccionadas pelo grupo com E.V.A. e T.N.T.);
- Verniz;
- Palito.

Os alunos foram separados em grupos grandes, com mesas arrumadas e forradas. No primeiro momento, tiveram os olhos vendados com o intuito de despertar a empatia dos participantes, para que conseguissem compreender melhor a realidade dos alunos com deficiência visual. Na tentativa de visualizar como se dá a aprendizagem destes alunos inseridos em uma sala de aula de ensino regular. Sem nenhum recurso didático, que não seja os de uso tradicional, como quadro negro e giz.

De olhos vendados, os participantes receberam explicação de conteúdos já trabalhados pelo subgrupo (como o ciclo de germinação do milho e do feijão). Ao retirarmos as vendas dos participantes, os mesmos puderam visualizar imagens do conteúdo explicado. Cada grupo escolheu uma etapa da mitose para reproduzir em biscuit e em tamanho grande.

A massa de biscuit foi distribuída para os grupos, juntamente com as tintas, os pincéis, os palitos e os barbantes.

¹ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o qual recebe apoio material e financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Os participantes tingiram a massa nas cores sugeridas nas imagens. Amassando bem para que a tinta misturasse e secasse. Depois de seca, não há mais risco de manchas, e os participantes lavaram as mãos para que conseguissem trabalhar melhor na confecção. Depois de finalizado, o verniz foi passado nos materiais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A representação lúdica do conteúdo trabalhado em sala de aula, não só favorece o aluno deficiente visual como no caso citado no presente trabalho, mas também é uma maneira alternativa de ensinar a todos os alunos, uma vez que, buscando a construção das atividades propostas o aluno utiliza-se de outros sentidos para aprendizagem. Também ao enxergar o material colorido e em relevo, o aluno fica mais interessado e consegue visualizar melhor o que lhe está sendo ensinado.

A interação dos alunos com o material foi bastante interessante e o feedback que recebemos foi positivo, os alunos inclusive montaram um trabalho sobre esta atividade e apresentaram em uma feira do Ensino Médio da região, onde foram contemplados com medalhas pela participação e excelente trabalho realizado.

REFLEXÕES FINAIS

O que vale salientar sempre é que não importa quais recursos serão utilizados, independentemente da tecnologia ou técnica, o importante é sempre lembrar que inclusão significa aproximar o aluno com deficiência de todas as atividades propostas e não o distanciar. Respeitar os limites de cada um é a base da educação, ajudar a ultrapassá-los é a missão do educador.

É de extrema importância que seja trabalhada a empatia, juntamente com o desenvolvimento da didática na formação de professores. Para que haja real inclusão de alunos com deficiência, bem como a ocorrência de uma aprendizagem significativa. Também é necessário aprender a diversificar os métodos em sala de aula, fugindo do ensino tradicional, como slides e vídeos. Meios estes, que não atingem todos os alunos na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1996. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988_88.pdf> Acesso em: nov. 2017.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: SP. Papyrus, 2004.

GRUPI – GRUPO DE PESQUISA EM INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: CAMINHADA NA/DA INVESTIGAÇÃO

Elena Maria BilligMello⁽¹⁾

Diana Paula Salomão de Freitas⁽¹⁾

Anthony Renan Brum Rodrigues⁽²⁾

Diego de Matos Noronha⁽²⁾

Ecliton Lopes Scola⁽²⁾

Sindje Rayane da Silva Rehermann⁽²⁾

⁽¹⁾Docentes; Universidade Federal do Pampa; Uruguaiiana.

⁽²⁾Discentes; Universidade Federal do Pampa; Uruguaiiana.

INTRODUÇÃO

O Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico- Profissional de Profissionais da Educação – GRUPI foi criado, em 2016, com o propósito de colaborar com reflexões e discussões acerca da inovação pedagógica na Educação Básica e Superior. É constituído por docentes, discentes e técnicos da Universidade Federal do Pampa e professores(as) da Educação Básica das cidades de Bagé e Uruguaiiana. Pela constituição de redes de professores(as) que fazem inovação desde a escola, buscamos inter-relacionar conhecimentos e experiências de profissionais das escolas, a fim de valorizar a implementação da política de inovação pedagógica nessas instituições e na Universidade. As ações-reflexões do GRUPI são apresentadas com viés investigativo, com foco na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, com o intuito de colaborar com a implementação de elementos de inovação pedagógica.

Nesta escrita, apresentaremos o GRUPI, os estudos e algumas ações que foram realizadas até o momento que perpassam os enfoques: inovação pedagógica e formação acadêmico-profissional.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O GRUPI surgiu da intenção de professoras e acadêmicos(as) de graduação e pós-graduação, sendo alguns(mas) docentes da Educação Básica, com propósitos em comum a serem compartilhados na melhoria da educação e transformação social. Para isso, solicitamos a aprovação e certificação do

GRUPI pela Universidade Federal do Pampa e sua inserção no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil – Lattes –CNPq¹ .

Também elaboramos coletivamente o projeto de pesquisa “guarda-chuva” intitulado “Inovação pedagógica na formação de profissionais do magistério/da educação”, envolvendo ideias-chave para criação de uma rede comum de saberes, conhecimentos e procedimentos, que agrega as pesquisas em desenvolvimento pelos membros do GRUPI. Este projeto, em andamento, foi aprovado pela Comissão de Ética da Pesquisa institucional² e inserido na Plataforma Brasil, em dezembro de 2016.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O GRUPI/UNIPAMPA, desde sua criação em meados de 2016, tem como propósitos: atualização de projetos político-pedagógicos de escolas de Educação Básica e de cursos de formação de professores - licenciaturas da UNIPAMPA; inter-relação de diferentes conhecimentos e experiências de profissionais em escolas de abrangência da UNIPAMPA; valorização da implementação de política de inovação pedagógica nas instituições de Educação Básica e na Universidade; construção e divulgação de instrumentos de acompanhamento e avaliação de implementação de políticas de inovação pedagógica na formação acadêmico-profissional; constituição de redes de professores que fazem inovação desde a escola, com articulação entre escola e universidade e oferecer espaços de formação pedagógica dos profissionais da Educação Básica e da e da Universidade. Nesse sentido, os integrantes do GRUPI têm produzido e divulgado em eventos da área os resultados de ações de ensino, pesquisa e extensão; assim como contribuído na organização de eventos de formação nas áreas de ensino e extensão.

Atualmente são 31 os membros do GRUPI, sendo 06 docentes pesquisadores da Educação Superior e 25 estudantes, dos quais 10 são acadêmicos de licenciatura, 07 de cursos de especialização e 08 de Mestrado, dos campi Bagé e Uruguaiana. De acordo com as pesquisas que realizam, os participantes do GRUPI pertencem a, pelo menos, uma destas três linhas de pesquisa: (i) Gestão da educação na perspectiva da criatividade e da inovação; (ii) Políticas de inovação na formação acadêmico-profissional do magistério/da educação; (iii) Práticas educativas e inovação pedagógica.

Atualmente, os encontros dos participantes do GRUPI acontecem mensalmente, de forma presencial e a distância, por web e videoconferência, por pertencerem a campus universitários ou a escolas de diferentes municípios. No ano de 2016, de maio a novembro, foram realizadas sete reuniões, para aprofundamento teórico sobre “inovação pedagógica”, visto que o projeto “guarda-chuva” foi aprovado no final daquele ano. Em 2017, as reuniões foram uma por mês, de fevereiro até outubro,

¹Certificado pela instituição no endereço <dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5930141100172062>.

² CAAE Nº 56831616.3.0000.5323.

totalizando nove, até momento. As atividades realizadas envolvem estudos de cunho teórico e ações para implementação dos procedimentos metodológicos, tais como: a elaboração do roteiro de análise de elementos de inovação pedagógico de projeto político-pedagógico (PPP) de escolas de Educação Básica e dos cursos licenciaturas (PPC) e roteiro de entrevista semiestruturada. A análise dos PPPs das escolas foi realizada; e encontram-se em fase de implementação as entrevistas semiestruturadas com os profissionais da educação das escolas investigadas pelos membros do GRUPI.

O referencial teórico fundamentalmente utilizado nas pesquisas pauta-se em: Veiga (2003), Anastasiou e Alves (2012), Singer (2015), Ramos (2016), Rios (1996), Masetto (2012), Diniz-Pereira (2008, 2011) e Freire (1979, 1996). Autores(as) que nos quais os membros elaboraram seu entendimento coletivo de inovação pedagógica, como um conjunto de intervenções pedagógicas criadas por decisões coletivas e participativas, com intencionalidade deliberada para gerar mudanças nas estratégias de construção ou organização de conhecimentos que se alinhem às transformações histórico-sociais necessárias aos fins pretendidos.

Apesar de ser um grupo de pesquisa recente, já há pesquisas concluídas de membros da graduação e pós-graduação. Alguns participantes que concluíram a graduação ou a especialização ingressaram no Mestrado e continuam como membros do GRUPI. Na relação ensino-pesquisa-extensão, salientamos que a partir da temática central do GRUPI, organizamos o projeto de extensão que culmina no Seminário “Inovação Pedagógica: repensando estratégias de formação acadêmico-profissional em diálogo entre Educação Básica e Superior”, que será realizado nos dias 10 e 11 de novembro, no campus Uruguiana, com o objetivo “Possibilitar espaço-tempo de reflexões teórico-conceituais e de socialização de práticas de inovação pedagógica e (re)construção do PPP, articulando a relação entre a Educação Básica e a Universidade, na perspectiva da formação acadêmico-profissional dos profissionais da Educação”.

REFLEXÕES FINAIS

Destacamos como aspectos percebidos no decorrer da rede de pesquisas, a necessidade de que a voz dos funcionários de escola seja escutada, acrescentando-os como sujeitos da pesquisa; surge, então “a invisibilidade profissional na educação” como categoria a ser estudada. Além disso, na socialização da análise dos PPP das escolas, os participantes vão mostrando sua apropriação acerca da inovação pedagógica, o que leva a perceber aspectos deste viés que não estão presentes nem no PPP e nem na fala dos entrevistados; indícios de que a inovação pedagógica precisa ser mais discutida para ser valorizada, avaliada e orientar a realização de outras estratégias pedagógicas nas escolas.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L.G. e ALVES, L. **Processos de ensinagem na Universidade**. 10 ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2012.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. TRAVERSINI, Clarice et al.(Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267.
- _____. **A prática como componente curricular na formação de professores**. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MASETTO, M. **Inovação no ensino superior**. São Paulo, Ed. Loyola, 2012.
- RAMOS, G. C. D. **DICIONÁRIO DE VERBETES** - UFMG – Disponível em<<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=58>> Acesso em 30 set. 2016
- RIOS, T. A. **Significado de "inovação em educação": compromisso com o novo ou com a novidade?** Campinas. PUCCAMP. Séries Acadêmicas, V. 5, 1996.
- SINGER, H. **A inovação que vale a pena começa nas pessoas**. 2015 Disponível em<<http://fundacaotelefonica.org.br/noticias/a-inovacao-que-vale-a-pena-comeca-nas-pessoas-diz-helena-singer-assessora-especial-do-mec/>> Acesso em: 08 mar. 2017
- VEIGA. I. P. **Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?**Cad. CEDES [online]. 2003, vol.23, n.61, pp. 267-281. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002>> Acesso em 21 jun.2016.

CONCEPÇÕES DE INOVAÇÃO: ANÁLISE DE UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Fernanda de Lima Pinheiro⁽¹⁾

Elena Maria Billig Mello⁽²⁾

⁽¹⁾Discente; Universidade Federal do Pampa; Uruguaiiana.

⁽²⁾Docente; Universidade Federal do Pampa; Uruguaiiana.

INTRODUÇÃO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é tão importante para escola quanto uma bússola é para um explorador, tal importância se dá, pois, o PPP é “uma direção, um rumo para as ações da escola (...) uma ação intencional que deve ser definida coletivamente, com consequente compromisso coletivo” (BETINI, 2005, p. 38-39). Veiga (2003, p. 276) referenda que o PPP “dá o norte, o rumo, a direção”.

É inevitável pensar em planejamento escolar sem pensar em inovação. A inovação é mudar, quebrar e promover rupturas no antigo sistema tradicional de educação, romper paradigmas e até mesmo construir uma nova perspectiva (MATOS, 2010). Tal definição vai ao encontro com a formulação de um PPP, pois cada vez mais se torna necessário inovar, seja na gestão escolar com novos projetos ou na sala de aula com novas metodologias e artefatos pedagógicos.

Tendo em vista o valor que um PPP tem para a comunidade escolar, avaliou-se, juntamente com o Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI), importante verificar as concepções e elementos de inovação pedagógica a escola de Educação Básica prioriza e se os mesmos podem ser percebidos no PPP, a partir de fundamentação teórica, principalmente, em Veiga (2003) e Singer (2015).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Primeiramente, foi entregue uma carta de apresentação à direção de uma escola de Educação Básica com solicitação para e solicitado acesso ao PPP da mesma.

Após, foi feita a leitura e análise do PPP seguindo um roteiro pré-estruturado, elaborado e aprovado pelos membros do GRUPI. A análise foi feita, de forma qualitativa, no período de agosto a setembro de 2017.

Seguiu-se o roteiro prévio ao identificar a escola, sua estrutura e metodologia, com levantamento da presença ou não de elementos conexos à inovação pedagógica, conforme expressa Singer (2015): na gestão pedagógica, currículo, ambiente e inter-relações estabelecidas pelos segmentos da comunidade escolar e local. Foram analisados os seguintes itens: concepções de inovação pedagógica; princípios educativos que embasam a inovação na sua estruturação; inovação nas dimensões

administrativo-pedagógica e comunitária (mecanismos de gestão e participação na dinâmica escolar, formas de organização curricular, metodológica e avaliativa no processo ensino-aprendizagem e relação com a comunidade escolar e local); presença de espaços de criação de novas estratégias de ensinagem; condições internas ou externas à prática educativa que favorecem ou inibem inovações pedagógicas.

A seguir, os resultados da análise realizada são apresentados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do Projeto Político-Pedagógico da escola pública escolhida inicialmente se deu de forma mais complexa, visto que o referido documento se encontrava em rascunho escrito à mão em algumas partes. Por este motivo não foi possível ser disponibilizada uma cópia do PPP pela escola, o que ocasionou o deslocamento até a instituição várias vezes para realizar a análise completa do documento.

A inovação pedagógica não é citada de forma direta no PPP, fica subentendido que a escola almeja modificar suas metodologias de acordo com o desenvolvimento da sociedade. Desta forma, não fica claro se a gestão está se referindo à inovação ou a educação como processo de adaptação à sociedade. Segundo Veiga (2003, p. 274), as bases da inovação "estão alicerçadas no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente", ou seja, tal prática torna o ensino libertador e é importante trazer isso para o PPP uma vez que juntos trazem "a possibilidade de alunos, professores, servidores técnico-administrativos unirem-se e separarem-se de acordo com as necessidades do processo" (VEIGA, 2003, p. 275).

Nas metas administrativas percebemos o interesse da escola em equipar as salas com novas tecnologias, classificamos isso como inovação pedagógica tendo em vista que a implementação desses materiais é justificada pela modernização da educação. Porém, ao adentrar o laboratório de informática da escola, é possível ver mais de vinte e cinco notebooks trancados há anos sem nunca terem sido utilizados. Nas metas pedagógicas da escola também existe a manifestação de interesse em mais projetos governamentais e projetos ligados ao esporte, mas não cita detalhes de como essas metas serão alcançadas e o motivo pelo qual elas são buscadas pela mesma. Uma maneira de justificar poderia ser a inovação, já que esses projetos geralmente surgem da necessidade de renovação das práticas educativas.

Quanto à avaliação da aprendizagem, o resultado da aprendizagem é aferido por conceitos e há o uso maior do instrumento prova. Para recuperar a nota que não atingir um desempenho adequado há a recuperação paralela, conforme prevista legalmente. A escola possui uma baixa taxa de reprovação e também conta com sistema de progressão para alunos do Ensino Médio.

De acordo com observações e informações contidas no seu PPP, a escola possui uma comunidade de diferentes classes sociais e seus alunos são de diversos bairros da cidade, também há uma variação no nível de alfabetização dos familiares dos alunos que vão desde não-alfabetizados à pós-graduados. A escola não tem muitos casos de violência e tem sua estrutura conservada. Fica localizada perto de bares movimentados, em frente à uma escola de samba e ao lado da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). Apesar disso, durante o dia o local é bastante silencioso, tendo pouco movimento, exceto em horários de entrada e saída dos estudantes. Pela localização e por ter a estrutura melhor do que algumas escolas, a escola é referência de inclusão na fronteira oeste do Rio Grande do Sul.

O PPP é bastante contextualizado com a realidade escolar, citando repetidas vezes a inclusão de alunos com diversas deficiências, porém parece muito com um texto que apenas foi modificando possíveis mudanças ortográficas ao longo dos anos. Não há menção a discussões de gênero, nem sexualidade, também cita Programas como Mais Educação, Costuras do Sensível e PIBID de maneira muito rasa, não chegam nem a explicar a finalidade de cada um.

REFLEXÕES FINAIS

Observou-se que a concepção de inovação pedagógica no PPP analisado está diretamente ligada à tecnologia virtual ou eletrônica. Não há menção a novas metodologias de ensino, nem existe um aprofundamento nos programas e projetos já existentes na escola. A inovação está presente sutilmente, quase que de maneira subentendida, sem ser muito aprofundada.

Pode-se notar que a versão do Projeto Político-Pedagógico analisado é uma versão antiga que foi atualizada em alguns aspectos. Contém textos genéricos e pouco aprofundados, também estabelece metas pouco convincentes e mais ligadas à manutenção do espaço físico do que ao ensino e aprendizagem dos alunos.

Pode-se concluir que, apesar de ser uma escola bastante inclusiva e com vários projetos inovadores, o PPP não reflete isso e omite boa parte da realidade escolar, focando na inclusão e esquecendo de aspectos importantes como a busca por novas maneiras de ensinar. Importante será a atualização desse documento como um todo, que reflita melhor a realidade da prática cotidiana da escola; além disso poderia haver melhor aproveitamento dos materiais e recursos que a escola já possui, assim como a busca por diferentes metodologias para fortalecer o ensino e aprendizagem da escola como um todo. Nesse sentido, a qualificação constante dos profissionais da educação está subjacente neste processo.

REFERÊNCIAS

BETINI, G. A. **A construção do projeto político-pedagógico da escola.** Rev. Pedag. UNIPINHAL, v. 1, n. 3, p. 37-44, 2005.

MATOS, I. P. A. **Inovação educacional e formação de professores: em busca da ruptura paradigmática.** 2010. 181 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2010.

SINGER, H. **A inovação que vale a pena começa nas pessoas.** 2015. Disponível em <http://fundacaotelefonica.org.br/noticias/a-inovacao-que-vale-a-pena-comeca-nas-pessoas-diz-helena-singer-assessora-especial-do-mec/> Acesso out.2017.

VEIGA, I. P. A. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cadernos Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em out. 2017.

O ENSINO DE BOTÂNICA EM ESPAÇO NÃO FORMAL DE EDUCAÇÃO

Márcio Jonas Dormeles Oliveira⁽¹⁾

Silvana Chaves Araujo⁽²⁾

Ailton Jesus Dinardi⁽³⁾

⁽¹⁾Licenciado em Ciências da Natureza; Universidade Federal do Pampa; Uruguaiana.

⁽²⁾Licenciada em Ciências da Natureza; Universidade Federal do Pampa; Uruguaiana.

⁽³⁾Docente; Universidade Federal do Pampa; Uruguaiana.

INTRODUÇÃO

O estudo das plantas fornece um importante entendimento da essência de toda a vida na Terra, desde a manutenção da vida, ao total equilíbrio do planeta (RAVEN; EVERT; EICHHORN, 2001), sendo a Botânica a área da ciência responsável em estudar as plantas. Porém, seja na educação básica, seja no ensino superior, constantemente ouvimos dos alunos que o ensino da Botânica é algo muito decorativo, teórico, embasado por livros didáticos e aulas expositivas que dificultam o processo de aprendizagem, tornando as aulas enfadonhas, cansativas e com poucos atrativos cognitivos, dificultando com isso o aprendizado.

Segundo Araújo e Miguel (2013) o ensino de Botânica no Brasil apresenta-se ainda voltado para exposição didática dos conteúdos, o que vem a desmotivar e dificultar o aprendizado dos alunos. Normalmente para o ensino desses conteúdos, não são utilizados procedimentos que permitam o contato dos alunos com os vegetais, o que tornam maiores as dificuldades em se ensinar e, conseqüentemente, em se aprender Botânica.

Muitas vezes este apego as questões didáticas tradicionais, ocorrem pela falsa impressão que se tem, que o oposto da sala de aula, seria uma saída a campo, em um ambiente pouco antropizado onde se poderia mostrar aos alunos a verdadeira biodiversidade regional. Porém, como este tipo de atividade quase sempre esbarra no custo das viagens, se opta pela segurança dos livros e das salas de aula esquecendo-se que muito do que precisamos para uma aula diversificada e mais eficiente pode estar muito perto, como no pátio da escola, no passeio público do bairro e nas praças e parques da cidade, alinhando a educação e o ensino em ambiente formal com a educação em ambiente não formal.

Com relação ao ambiente não formal, segundo Guimarães e Vasconcellos (2006, p.10), a educação não formal por ter uma organização espaço tempo mais flexível, possui um importante papel para a ampliação da cultura científica e humanística.

Mas, para conseguir popularizar o seu trabalho, é importante que estes espaços estabeleçam uma forte parceria com as escolas, já que estas são instituições com

maior capacidade de promover a sistematização com continuidade e a capilarização do trabalho educativo de intervenção na sociedade (GUIMARÃES; VASCONCELLOS, 2006, p.10).

Em meio a estas questões que permeiam o ensino e a aprendizagem de Botânica, este resumo tem como objetivo apresentar os resultados obtidos com um projeto de extensão que procura ensinar Botânica na Praça Dom Pedro II (Parcão) no município de Uruguaiana-RS, usando o QRCode implantado nas árvores da praça.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O relato que se registra neste resumo diz respeito a visita de uma turma de 7º ano do ensino fundamental de uma escola particular que ocorreu no 2o semestre de 2017. Na análise dos dados desta atividade, pode-se registrar que houve uma abordagem de caráter quali-quantitativa. Segundo Moreira (2011), a pesquisa qualitativa presume a coleta de dados mediante as influências mútuas que acontecem entre o pesquisador e o objeto de estudo e a quantitativa consente uma melhor compreensão sobre o objetivo da pesquisa, quantificando o que se deseja analisar.

Na Praça do Parcão foram demarcadas e identificadas 25 espécies arbóreo-arbustiva, sendo que algumas destas espécies são nativas e outras exóticas. Para cada espécime foi criado um QRCode onde há um registro de voz que apresenta a espécie, com algumas de suas características fenotípicas e morfológicas. Uma cópia deste QRCode está afixado próximo a árvore para que qualquer visitante da praça, que possua celular com acesso à internet, possa baixar o aplicativo e ouvir a mensagem de voz.

Previamente a visita, os alunos respondem, em sala de aula (alguns dias antes da visita), um questionário que procura aferir os conhecimentos sobre o local da atividade e seu entorno. Na praça, os alunos realizam uma trilha, “caminhada”, partindo da árvore no 1 e chegando a árvore no 25, sendo apresentados as árvores através de explicações dos tutores e das mensagens de voz dos QRCode.

Em um segundo momento (alguns dias após a visita) os alunos recebem um questionário com alguns questionamentos sobre aspectos morfológicos, fenotípicos e origem das plantas, bem como avaliam a qualidade das atividades desenvolvidas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com relação ao uso da praça pelos alunos, através do questionário prévio, fica evidente que a grande maioria nunca (9,1%) ou raramente (72,7%) frequentam a Praça do Parcão. O Parcão possui inúmeros atrativos que poderiam ser usados como ferramentas para as aulas de ciências, porém estes resultados apontam que o espaço está sendo pouco utilizado pela escola.

Quando perguntado aos alunos sobre as espécies que eles conhecem, as frutíferas, com 50,4% e as nativas com 29,6%, foram as mais citadas, porém nesta lista de espécies, 8,2% das espécies citadas não são consideradas árvores, como por exemplo samambaias, musgos, bananeiras, porongo e cidreira. Estes dados nos remetem ao fato de que o conceito de árvore, para alguns alunos, ainda não ficou plenamente claro. Estes resultados podem ser justificados por Silva e Cavassan (2006, p.45) que registram que:

[...] o reconhecimento da variedade de cores, formas, texturas, tamanhos e da diversidade de espécies são características do trabalho prático de campo, o que não seria possível em sala de aula, principalmente tendo como único recurso o livro didático.

Com relação as espécies mais citadas, entre as nativas, o Pinheiro (9,3%) e os Ipês (branco, rosa e amarelo) (8,6%) foram as mais citadas e entre as exóticas a Sequóia foi a mais lembrada, com 3,1%. A citação pelos alunos da Sequóia, nos remete ao entendimento que estes nomes são lembrados por estarem registrados em livros e não por serem de fato conhecidos.

Após a visita alguns resultados obtidos via questionário, apontam a importância da atividade na praça, como por exemplo, alguns conceitos teóricos (conceito de plantas decíduas, conceito de frutos e de pseudofrutos, conceito de espinhos e acúleos e parasitismo vegetal). Em todos os casos, mais de 50% dos alunos definiram corretamente estes conceitos após a visita.

Outra questão que abona estes resultados é o fato que foi perguntado novamente, quais espécies estes conheciam e dentre os registros, 31,08% das espécies citadas diziam respeito as árvores que foram apresentadas durante a visita.

CONCLUSÕES

Apresentar as espécies da Praça do Parcão, com o uso de um aplicativo de celular (QRCode) possui um viés de tecnologia, que de certa forma, prende a atenção dos alunos, que já nasceram em meio a estas tecnologias e que a atividade na praça (espaço não formal) permite o seu uso.

Retirar estes alunos das salas de aula e trazê-los para o ambiente que os aproxima da natureza, faz bem para o ensino da botânica, como bem registraram estes alunos em suas avaliações pós-visita.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, M. S.; MIGUEL, J. R. Herbário Didático no ensino da Botânica. In: **I Encontro de Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática: questões atuais**. Duque de Caxias, RJ, 2013. Anais. Duque de Caxias: Universidade UNIGRANRIO, 2013. P.58-60.

GUIMARÃES, M.; VASCONCELLOS, M. das M. N. **Relações entre educação ambiental e educação em ciências na complementaridade dos espaços formais e não formais de educação**. Educar em Revista, Curitiba, n. 27, p. 147-162, 2006.

RAVEN, P. H.; EVERT, R. F.; EICHHORN, S. E. **Biologia Vegetal**. 6a ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A, 2001.

SILVA, P. G. P. da; CAVASSAN, O. **Avaliação das aulas práticas de botânica em ecossistemas naturais considerando-se os desenhos dos alunos e os aspectos morfológicos e cognitivos envolvidos**. Revista Ciências Humanas (MIMESIS) Bauru, v. 27, n. 2, p. 33-46, 2006.

LANÇAMENTO DE FOGUETE DE GARRAFA PET COMO ATIVIDADE EXPERIMENTAL COM EDUCANDOS DO ENSINO MÉDIO

Lidiane Kelling⁽¹⁾

⁽¹⁾Discente e bolsista do Projeto PIBID; Universidade Federal do Pampa; Uruguaiana.

INTRODUÇÃO

A preocupação com a abordagem da experimentação dentro da sala de aula mostra que não basta o professor trabalhar um experimento, como uma atividade protocolada, com resultados já pré-estabelecidos sem solicitar ao aluno a construção do experimento, sem instigar a discussão das ideias por eles levantadas. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Naturais (BRASIL, 1997, p.80), pode-se ler: “Os desafios para experimentar ampliam-se quando se solicitam aos alunos que construam o experimento”. As recomendações explicitadas nestas diretrizes consideram a experimentação como um instrumento que favorece a apropriação efetiva do conceito. Desta forma, essa experimentação deve levar o aluno a pensar, a refletir sobre os conhecimentos que está sendo adquirido, ou seja, a atividade experimental deve envolver o aluno e auxiliá-lo na aprendizagem. A proposta pedagógica da Escola Paulo Freire é diferenciada no município de Uruguaiana/RS, pois ela está embasada nos princípios freireanos, sendo assim, uma outra proposta mais recente é a experimentação problematizadora que também é baseada na perspectiva de educação de Paulo Freire (FRANCISCO JR, 2008), na qual a educação deve ser concebida como um processo incessante, inquieto e, sobretudo, permanente de busca. O professor deve despertar no aluno seu senso crítico e não fazê-lo com que simplesmente aceite o conhecimento.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento da atividade de lançamento do foguete, foi inicialmente passado aos alunos vídeos do Youtube com lançamentos de foguetes de satélites espaciais e vídeos sobre a construção de foguetes. Os alunos foram questionados sobre quais princípios de cinemática, dinâmica e mecânica dos fluidos estariam envolvidos em um lançamento de foguete. A diversidade de alunos do Ensino Médio permitiu que cada um contribuíssem com informações aprendidas dos conteúdos específicos que estavam sendo desenvolvidos em suas séries na disciplina de Física.

Foram discutidas as ideias da presença de conceitos de Física no experimento do Foguete junto dos vídeos assistidos. A seguir foram distribuídos aos alunos instruções a respeito da construção dos foguetes, seguindo as normas da VI Mostra Brasileira de Foguetes, pois estes alunos participam da OBA

(Olimpíada Brasileira de Astronomia) foi discutida a atividade destacando-se os materiais necessários para a confecção dos protótipos.

Os alunos levaram alguns materiais para casa e na aula seguinte levaram seus foguetes construídos. Eles utilizaram os seguintes materiais: garrafas descartáveis de dois litros (PET), fitas adesivas, pastilhas plásticas para as aletas, tinta, adesivos personalizados, areia, canos PVC, rolas, mangueiras, argila, bomba de bicicleta com calibrador, lacres para o dispositivo de disparo e cordas.

Sabemos que o voo de um foguete real acontece devido à queima de combustíveis. A explosão faz com que haja ejeção de gases provenientes da combustão em sentido contrário do foguete, impulsionando-o para frente (SOUZA, 2007). Esse princípio de funcionamento do motor de foguete baseia-se na terceira Lei de Newton, a lei da ação e reação, onde diz que “a toda ação corresponde uma reação com a mesma intensidade, direção e sentido contrário” (BARBOSA, 2013). No nosso foguete de garrafa Pet é utilizada a água como combustível no lugar dos gases quentes, a garrafa é ejetada pela compressão do ar ao invés da explosão do foguete real. Para seu funcionamento o foguete deve ser enchido com água a um terço, então essa é invertida no suporte de pressão, com uma bomba de bicicleta, a que foi usada possuía um calibrador para que fosse possível verificar as libras usamos possuía um calibrador para que pudéssemos verificar as libras necessárias para o foguete ser ejetado. O protótipo deve ter uma inclinação de aproximadamente 30º, ao comprimir ao máximo o ar presente dentro da garrafa é disparado o sistema de soltura, liberando a garrafa, o ar comprimido irá empurrar a garrafa para baixo devido à alta pressão (relação entre a força e a área) que irá exercer dentro dela fazendo assim, ela subir. Os alunos confeccionaram seus protótipos de estilos variados, com pinturas e desenhos diferenciados, o que personalizou seus foguetes.

Apesar da escola ter um espaço exterior amplo, optou-se por realizar os lançamentos em um terreno próximo da escola, sendo o lugar, mais isolado para que os testes fossem mais seguros e não ocorresse nenhum tipo de acidente com alguém que não estivesse participando da atividade e também porque o foguete ao ser lançado poderia cair em alguma residência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram realizados diversos lançamentos, e após cada um, eram discutidas formas de aperfeiçoar os foguetes para que fossem cada vez mais longe. Os alunos desmontavam os foguetes e realizavam ajustes tais como: (i) modificar a quantidade de areia do bico, para manter uma estabilidade com a água que estava na outra parte do foguete; (ii) modificar o ângulo de inclinação de lançamento para que ele fosse mais longe. A cada lançamento realizados os alunos ficavam na expectativa de cada vez ir mais longe, quanto maior a distância percorrida mais os alunos vibravam.

CONCLUSÕES

Como fonte de investigação sobre os fenômenos e suas transformações, o experimento se torna mais importante quanto mais os alunos participam na confecção, realizam por si mesmo as ações propostas, discutem os resultados, preparam o modo de organizar as anotações e as realizam. É preciso incentivar a discussão dessas ideias e pô-las em prática, sempre que possível.

O foguete de garrafa pet aborda vários fenômenos físicos, sendo assim, o professor nunca deve desprezar a simplicidade e importância do experimento (SOUZA, 2007). Através dessa atividade que foi proposta aos alunos, a construção desse foguete de garrafas descartáveis (PET), pode-se observar a felicidade, a vontade e determinação de cada um deles. Eles pesquisaram a respeito da sua construção e seu funcionamento, durante os encontros eles traziam sugestões de como fazer. O que nos deixou contentes e satisfeitos de que a proposta tenha cumprido seus objetivos.

A partir da atividade realizada tornou mais significativa a aprendizagem dos conceitos de Física relacionados com os conteúdos que estavam desenvolvendo em sala de aula, os conceitos de cinemática, dinâmica e mecânica dos fluidos presentes na montagem e lançamento do foguete de garrafas descartáveis (PET). Então a atividade proposta serviu para despertar o espírito científico nos alunos e uma maior motivação no ensino de física.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. O. et. al. **FOGUETE DE GARRAFA PET**. Disponível em: <<http://jornada.cba.ifmt.edu.br/jornada/index.php/jornada2013/jornada2013/paper/viewFile/66/37>>. Acesso em 21 de jun. 2015.

FRANCISCO JR., W. E., FERREIRA, L. H. e HARTWIG, D. R. **Experimentação Problematicadora: Fundamentos Teóricos e Práticos Para a Aplicação em Salas de Aula de Ciências**. Revista Química Nova na Escola, no. 30, 34-41, 2008.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais: ciências naturais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf>>. Acesso em 09 jun. 2015.

PEREIRA, F., FIGUEIREDO, J., QUINTANA, P. **Foguete de água**. Disponível em: <<http://www.cosmosbr.org.br/PDF/Foguete%20de%20%C1gua%20Fabio.pdf>>. Acesso em 09 jun. 2015.

SOUZA, J.A. **Um foguete de garrafas PET**, Física na Escola- Vol. 8 (2), 2007.

MULTIPLICIDADE DE SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM RELATO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Amanda Machado Teixeira⁽¹⁾

Gustavo Salgado Carrazoni⁽¹⁾

Mauren L. De Araujo Bergmann⁽²⁾

⁽¹⁾Acadêmicos do Curso de Especialização em Atividade Física e Saúde; Universidade Federal do Pampa.

⁽²⁾Docente; Universidade Federal do Pampa.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi realizado em uma turma de sexto e sétimo ano feminina, de uma escola pública estadual de Uruguaiana/RS, como requisito para aprovação no componente curricular de Seminário em Estágio Supervisionado III do Curso de Licenciatura em Educação Física da UNIPAMPA. A escola na qual foi feita a intervenção, atualmente, é a instituição pública do município que melhor dispõe de espaço para as aulas de Educação Física (EF), em condições equiparadas às melhores estruturas da cidade. A instituição localiza-se na parte central do município, e é caracterizada por receber estudantes de diferentes regiões.

Considerando o grande leque de conteúdos possíveis a serem trabalhados pela EF escolar nos anos finais do Ensino Fundamental, pode-se dizer que é inviável trabalhar todos durante apenas um ano letivo. Assim, é compreensível a escolha e o planejamento de aulas com determinadas manifestações da cultura corporal, que se adequem da melhor maneira às características da turma. No entanto, é de conhecimento popular como muitos profissionais direcionam estas aulas para apenas 4 (ou até menos) manifestações da cultura corporal; geralmente, atribuem os esportes coletivos como principais conteúdos da EF escolar. Além disso, a maneira como as aulas são estruturadas e ministradas podem ser consideradas, em sua grande maioria, como débeis de significado para os estudantes, com ausência de abordagem conceitual e atitudinal que poderiam auxiliar os alunos a melhor assimilar e internalizar os conteúdos trabalhados.

Outro conteúdo que poderia influenciar na maneira com que os discentes vêem e praticam atividade física (AF), dentro e fora da escola, seriam discussões referentes aos benefícios destas atividades para o corpo e mente. Como cita Darido (2004), reconhece-se que crianças até determinada fase da adolescência mantêm-se razoavelmente ativas, mas é notável o afastamento da AF logo após esse período. E sabe-se que o professor é visto como responsável pelos discentes gostarem ou não de

participarem das aulas de EF, e conseqüentemente, na maioria dos casos, da prática de AF fora da escola (RANGEL-BETTI, 1992).

Assim, este trabalho teve como objetivo proporcionar às estudantes de uma turma de sexto e sétimo ano de uma escola pública estadual de Uruguaiana/RS, diferentes manifestações da cultura corporal do movimento, visando contribuir para evitar tal falta de significado e ausência de conteúdos nas aulas de EF nos anos finais do Ensino Fundamental.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Foram realizadas 2 semanas de observação, seguidas de 11 semanas de intervenção, durante três períodos semanais de 45 minutos cada, no turno oposto às demais disciplinas curriculares da escola. Durante as observações, foi aplicado um questionário visando compreender o que as estudantes entendiam por “EF escolar”, quais foram suas vivências anteriores com esta disciplina, qual a importância que atribuíam à EF, o que já aprenderam e o que gostariam de aprender durante as aulas. As respostas foram analisadas e a partir delas, os conteúdos propostos no projeto de estágio foram repensados.

Os conteúdos trabalhados durante as intervenções foram as lutas, apresentando suas diferentes modalidades, valores, conteúdos e conceitos, e a iniciação esportiva com ênfase nas capacidades físicas e habilidades motoras, uma vez que, a maioria das estudantes eram do sexto ano e nunca tinham vivenciado aulas de EF, bem como, o conteúdo que o professor regente da turma iria trabalhar após o término das intervenções de estágio seriam os esportes coletivos. Ainda, como já havia sido previsto no projeto de estágio, foram desenvolvidas atividades visando à promoção da saúde e a utilização de espaços públicos para a prática de AF próximos a escola, de acordo com o planejamento de outros componentes curriculares da graduação.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Os conteúdos apresentados foram bem aceitos pela maioria da turma, pois foram escolhidos a partir do interesse demonstrado pelas estudantes. Conseguiu-se explorar diversos espaços da escola para as aulas, como ginásio poliesportivo, quadra poliesportiva externa sem cobertura, salão de atos e sala de aula. O uso do ginásio era limitado, devido ao mesmo ser disponibilizado para os professores de EF em determinados dias da semana, e a turma em que se realizou o Estágio, não possuía aula nos dias em que o ginásio estava disponível, portanto, em grande maioria das aulas, outras turmas utilizavam o ginásio. Isto fez-nos perceber como em dias de chuva reduzia a presença de muitas alunas. Buscou-se então outros locais dentro da escola (salas de aula; salão de atos), mesmo em dias de chuva, pois a aula

seria realizada. Assim, superou-se a tradicional crença de que em dias de chuva não há aula de EF na escola.

Durante as aulas eram solicitadas pesquisas prévias sobre o conteúdo a ser trabalhado na aula seguinte, estimulando a apropriação do conteúdo proposto também por meio de discussões e questionamentos. Ainda, foi solicitado um trabalho onde as alunas divididas em grupos, deveriam entrevistar um praticante de qualquer modalidade de luta. As questões da entrevista foram elaboradas por elas próprias, e cada integrante do grupo deveria realizar, no mínimo, um questionamento, e as entrevistas gravadas em áudio e/ou vídeo. As entrevistas foram apresentadas em aula, em formato de seminário, onde ao final de cada entrevista eram debatidas as questões e respostas apresentadas, relacionando-as com outras práticas, e não apenas a modalidade de luta do praticante entrevistado.

Para Ferraz (1965), a adolescência trata-se de uma fase onde a ação pedagógica apresenta o seu auge, e necessita de sua máxima eficiência, devendo estar envolta em afeição ao aluno. No caso do terceiro ciclo do Ensino Fundamental, que contempla os primeiros anos das séries finais, são os primeiros anos em que o aluno tem contato com aulas de EF na escola, caracterizando-se como uma fase de descoberta e novas experiências. A partir disso, o professor tem papel primordial em não se limitar apenas a proporcionar aos alunos o contato e a vivência dos elementos da cultura corporal, mas também oportunizar que os mesmos sejam vivenciados em diferentes perspectivas, “não se limitando a reprodução e perpetuação de suas características e valores, mas sim os ressignificando” (SILVA e SAMPAIO, 2012). Os autores também defendem que, é nesta fase que o professor deve favorecer a formação autônoma dos alunos, uma vez que, cada aula exija atitudes de liderança, obediência, conflitos, discussões e construções coletivas, comportamentos essenciais à formação política e social do indivíduo.

Segundo Oliveira et al. (2014), a saúde nas aulas de EF escolar deve ser abordada de forma ampliada, ressignificando pedagogicamente sua dimensão biológica, e as experiências diversificadas e significativas nas aulas de EF possibilita aos estudantes autonomia no campo do movimentar-se. A AF deve ser assegurada e promovida durante toda a vida, estimulando os sujeitos a terem um estilo de vida ativo, contribuindo para sua saúde, disciplina e lazer, mas é na infância e adolescência que há uma necessidade maior em estimular os indivíduos a se movimentarem e motivá-los a gostar das atividades físicas, possibilitando que estas se tornem parte integrante do seu cotidiano ao longo de toda a vida.

Para isto, também foram realizadas atividades de promoção à saúde e utilização dos espaços públicos para a prática de AF próximos a escola, onde as estudantes, demais colegas da turma, familiares e amigos foram convidados para uma aula realizada em uma praça localizada há alguns metros da escola. Nela, foram apresentadas possibilidades de utilização daquele espaço e de outros disponíveis na cidade e próximos aos locais onde moram, bem como, através de um questionário e folder, os

participantes foram orientados sobre os benefícios da prática de AF e também sobre as recomendações mínimas de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS).

REFLEXÕES FINAIS

As vivências experienciadas a partir desta prática contribuíram muito para a formação dos futuros docentes. Foi de grande valia passar por momentos de dúvida, de superação, de descoberta e de enfrentamento de opiniões. Esta experiência demonstrou a importância do conhecimento e apropriação do conteúdo que é proposto nas aulas, sob a possibilidade de questionamentos por parte dos estudantes, e caso o professor esteja despreparado, pode implicar em uma criança que desconsidere uma prática corporal como importante para a sua vida, sendo impedida de criticar e refletir sobre estas manifestações. Percebeu-se também, a diferença entre a relação do professor com seus alunos no decorrer das etapas de ensino, uma vez que, no Ensino Fundamental, os alunos posicionam-se apresentando suas opiniões, e neste momento, o professor se faz não mais o detentor do conhecimento, mas sim, o mediador entre os estudantes, estimulando à construção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

DARIDO, S. C. **A Educação Física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, jan/mar 2004.

FERRAZ, J. S. **Psicologia do adolescente**. 2. ed. Limeira: Letras da Província, 1965.

OLIVEIRA, V. J. M.; GOMES, I. M.; BRACHT, V. **EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA QUESTÃO PEDAGÓGICA!**. Cadernos de Formação RBCE, p. 68-79, set. 2014.

RANGEL-BETTI, I. C. R. **O prazer em aulas de educação física escolar: a perspectiva discente**. 1992. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas.

SILVA, J. V. P.; SAMPAIO, T. M. V. **Os conteúdos das aulas de educação física do ensino fundamental: o que mostram os estudos?** R. bras. Ci. e Mov2012;20(2):106-118.

Roda de ConversAÇÃO 4



Coordenadora da Roda:

Profª Marli Spat Taha

VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS NA PÓS-GRADUAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE PAUL RICOEUR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Denise Santos da Cruz⁽¹⁾

Fernanda Monteiro Rigue⁽²⁾

Adriana Moreira da Rocha Veiga⁽³⁾

⁽¹⁾Estudante de Pós-Graduação em Educação; Universidade Federal de Santa Maria/RS.

⁽²⁾Estudante de Pós-Graduação em Educação; Universidade Federal de Santa Maria; Santa Maria/RS.

⁽³⁾Docente; Universidade Federal de Santa Maria; Santa Maria/RS.

INTRODUÇÃO

No interm do Seminário Temático Avançado da Linha de Pesquisa I intitulado “Memória, Narrativa e Formação: Leituras em Paul Ricoeur”, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), têm-se desenvolvido estudos e discussões das principais obras e problematizações de Paul Ricoeur. Filósofo, poeta, Doutor em Letras e professor, Ricoeur viveu no contexto entre as duas grandes guerras mundiais, bebeu de uma filosofia da resistência. Apesar desse contexto produziu importantes contribuições sobre a hermenêutica filosófica, principalmente ao proporcionar uma virada quando deparou-se com a Psicanálise de Freud, bem como suas discussões acerca do inconsciente. Nessa virada, Ricoeur olha para o inconsciente como caminho para acessar a linguagem, visto que boa parte das memórias encontram-se fora do racional e é preciso acessá-las.

O referido seminário traz em seu cerne a preocupação com o olhar sobre o pensamento de Ricoeur, na medida em que suas considerações se entrelaçam com a importância de seu modo de conduzir os conceitos de mediação, linguagem, interpretação e narrativa. Assim, na medida em que participamos e interagimos com o mesmo, a nossa ótica formativa permite alargar as contribuições do autor para a nossa linha de pesquisa, melhor dizendo, a Formação de Professores.

Foi possível beber e saborear de seus pontos de vista, para ampliar e refinar nossos saberes. O ser é compreendendo, já diria Paul Ricoeur, por isso, a experiência vivida durante o seminário possibilitou a compreensão de quão importante é debruçarmos nas considerações de quem cunhou o conceito de narrativa e memória.

Assim, o presente resumo visa relatar sobre a experiência na pós-graduação, com ênfase nas contribuições da participação no referido Seminário Temático Avançado. A partir dos subsídios encontrados em Paul Ricoeur pensamos, repensamos e ressignificamos nossa própria formação, com a

perspectiva de alimentar nossa prática pedagógica, tendo em vista que temos como princípio a formação permanente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho trata-se de um relato de experiência, construído a partir da vivência na pós-graduação em educação. A escrita está pautada nas memórias e narrativas do Seminário Temático Avançado da Linha de Pesquisa I, intitulado “Memória, Narrativa e Formação: Leituras em Paul Ricoeur”, que está em andamento no segundo semestre do ano de 2017.

O mesmo conta com a participação de docentes do programa e estudantes, oriundos de diversas áreas do conhecimento, que se propõe a aprofundar os saberes para a construção de suas pesquisas e práticas na pós-graduação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da vivência que está sendo desenvolvida no referido seminário, consideramos que embora Ricoeur tenha vivido em um contexto adverso e em uma época aparentemente distante, suas problemáticas são contemporâneas e importantes para pensarmos a formação de professores na atualidade.

A importância de Ricoeur na formação está estreitamente relacionada com seus apontamentos sobre a intriga /narrativa. Os enredos e as tramas que compõe a intriga são essenciais para o poeta, pois segundo Ricoeur “O essencial é que o poeta – narrador ou dramaturgo – seja “compositor de intrigas”” (p. 64). Aqui, consideramos o professor como poeta, aquele que media para o desenvolvimento do humano em toda sua temporalidade. Trata-se de uma hermenêutica e filosofia reflexiva.

Hermenêutica e filosofia reflexiva são, aqui, correlativas e recíprocas. Por um lado, a compreensão de si passa pelo percurso da compreensão dos signos de cultura, nos quais os se documenta e se forma; por outro, a compreensão do texto não é seu próprio fim, ela mediatiza a relação consigo de um sujeito que não encontra, no curto circuito da reflexão imediata, o sentido da sua própria vida. É por isso que é preciso dizer, com uma força igual, que a reflexão não é nada sem a mediação dos signos e das obras, e que a explicação não é nada se não se incorporar como intermediária no processo da compreensão de si; numa palavra, na reflexão hermenêutica – ou na hermenêutica reflexiva –, a constituição do si e do sentido são contemporâneas. (RICOEUR, 1989, p. 153).

Historicamente, a nosso ver, a Formação Inicial de professores deixou de lado as potências da narrativa autobiográfica, em virtude da crescente dos saberes cartesianos, objetivos, racionais e verificáveis. O materialismo do positivismo corroborou com uma visão behaviorista do conhecimento,

esquecendo que quando os sujeitos estão narrando, eles agem no tempo e ressignificam a sua própria história.

A Formação Inicial de professores precisa proporcionar a abertura de espaços para os saberes acessados pela linguagem, através da narrativa. O cuidado com autobiografia, mesmo durante a Formação Inicial, é uma oportunidade para o desenvolvimento da escuta sensível do outro e de si próprio. É aí que a subjetividade pode ser tramada com a experiência narrada e permitir a autoformação docente.

Nesse sentido, conforme as aulas do seminário foram sendo desenvolvidas tivemos contato com todas essas contribuições pertinentes ao estudo da narrativa, por meio de artigos científicos, obras, revisões, etc. A partir dos diálogos estabelecidos foi nos permitido compartilhar vivências com os demais colegas e movimentar reflexões acerca das situações adversas da escola. Além disso, construímos um trabalho coletivo, através de leituras e reflexões, sobre os tomos I, II e III da obra “Tempo e Narrativa”, preocupando-nos em compreender o próprio ser humano, bem como o modo com que o autor que cunhou o termo se relaciona com ele.

REFLEXÕES FINAIS

A trajetória de Paul Ricoeur, estudada e problematizada no referido seminário, pode nos mostrar que mesmo no caos é possível emergir ressignificando a própria história. Por meio da experiência vivenciada na pós-graduação foi possível trazer as temáticas e as abordagens do autor para a construção das nossas pesquisas, bem como a sua utilização em nossas práticas pedagógicas.

A importância da mediação e da narrativa enquanto laço que estreita as relações professor-aluno, refletiu a permanente motivação dos encontros do seminário, o que também representa um espírito de cuidado e preocupação para o andamento das atividades educativas e autoformativas.

Logo, a vivência no Seminário Temático em Paul Ricoeur, permitiu mover o pensamento de tal modo, que observamos suas considerações para com a Formação Inicial de professores, no que diz respeito a narrativa autobiográfica.

REFERÊNCIAS

RICOEUR, P. **O Que é um Texto?** In: SARABANDO, M. J., *Do Texto à Acção: ensaios de hermenêutica II*. Porto: Rés-Editora, 1989.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

AS MÍDIAS DIGITAIS E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES FORMADORES

Fabiane da Rosa Dominguez⁽¹⁾

Fernanda Monteiro Rigue⁽²⁾

Denise Santos da Cruz⁽³⁾

Adriana Moreira da Rocha Veiga⁽⁴⁾

⁽¹⁾ Estudante de Pós-Graduação em Educação; Universidade Federal de Santa Maria; Santa Maria/RS.

⁽²⁾ Estudante de Pós-Graduação em Educação; Universidade Federal de Santa Maria; Santa Maria/RS.

⁽³⁾ Estudante de Pós-Graduação em Educação; Universidade Federal de Santa Maria; Santa Maria/RS.

⁽⁴⁾ Docente; Universidade Federal de Santa Maria; Santa Maria/RS.

INTRODUÇÃO

Com base nas mudanças aceleradas do universo da produção da informação e comunicação, as tecnologias encontram-se cada vez mais inseridas na sociedade brasileira, porém ainda não integradas nos contextos educacionais. A inserção das mídias digitais e recursos nos processos educativos, incluindo as práticas formativas docentes, ainda são pouco visíveis nas práticas pedagógicas, principalmente a partir da expansão e interiorização do Ensino Superior.

Este estudo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa monográfica elaborada para o Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)¹, e procurou possíveis respostas ao seguinte problema: A Gestão Pedagógica se apropria, organiza e integra as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)?

Para tanto, objetivamos compreender: a) como ocorre a apropriação das TDIC pelos professores formadores dos cursos de Licenciatura; b) como ocorre a integração do Ambiente Virtual de Ensino-aprendizagem (AVEA) MOODLE nas práticas pedagógicas ofertadas nestes cursos e c) se a organização da gestão pedagógica das licenciaturas visa à fluência tecnológica e pedagógica para utilizar o AVEA MOODLE como apoio didático-pedagógico no ensino presencial. As teorias que embasaram as abordagens adotadas nesta pesquisa, são conceitos trazidos por autores, como: Bolzan; Isaia; Maciel (2013), Dominguez (2013), Imbernón (2011), Kafai et al (1999), Tardif (2012), outros.

¹ O estudo vincula-se também ao projeto “Cultura de Convergência Digital e Tecnológica nos Cursos de Licenciatura da UFSM: É possível uma Conexão (Trans)Formativa entre a Educação Superior e a Educação Básica?”, desenvolvido pelo Grupo de Estudos sobre Educação na Cultura Digital e Redes de Formação - GPKOSMOS.

Organizamos a pesquisa, de forma a enfatizar a importância da temática voltada para a [Re]Construção da docência superior frente às interconexões pedagógico-tecnológicas, os novos cenários e práticas de aprendizagem. Assim, compreender o processo de aprendizagem como um processo contínuo e de transformação, é a chave para fundamentarmos a qualidade de seu desenvolvimento.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa se caracterizou como qualitativa do tipo descritiva, com levantamento de dados a partir do software SurveyMonkey. Assim, utilizou-se um questionário com questões fechadas, abertas e dependentes. Foram convidados para participar da pesquisa, 469 professores formadores CL (Cursos de Licenciatura) da UFSM, dos quais obtivemos um retorno de 100 respondentes.

Após a construção das questões e através das coordenações dos CL, conseguimos os e-mails dos docentes atuantes nestes cursos e posteriormente na plataforma Survey foi realizado o cadastramento dos e-mails e a divulgação do questionário para os sujeitos. Nesta divulgação foi encaminhado um convite para participar da pesquisa, respondendo o questionário com prazo de 30 dias úteis.

A ferramenta SurveyMonkey sempre identificava quem acessava o questionário, quantas perguntas respondiam e aqueles que ainda não haviam respondido, permitia que reenviássemos o convite-lembrete. Disponibilizamos o convite a todos os Centros de Ensino da UFSM – Campus Santa Maria e aos vinte e três cursos de licenciatura, incluindo o Programa Especial de Graduação (PEG) que licencia profissionais com bacharelado, operando com ensino híbrido, ou seja, 50% na Plataforma MOODLE, o que o torna singular no conjunto dos cursos abordados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Buscando nos aproximarmos das respostas para os objetivos deste estudo, elaboramos questões referentes aos recursos e equipamentos tecnológicos disponíveis na UFSM, a utilização do MOODLE no ensino presencial, como este AVEA é recebido pelos docentes formadores e a importância da fluência pedagógico-tecnológica para melhor utilizar esta tecnologia educacional, a fim de construir e [Re]construir a docência superior diante das mídias digitais.

Identificamos os três principais equipamentos tecnológicos que estão disponíveis e se encontram com maior facilidade no contexto dos CL da UFSM, são com 97,50% o computador, 92,50% data show e com apenas 38,75% notebook. Sobre a utilização do MOODLE, consideramos que 42,50% nunca utilizaram ou esporadicamente utilizam este ambiente virtual em suas disciplinas presenciais. Isso nos

faz problematizar quais seriam as razões da pouca utilização desse ambiente, com diversos recursos educacionais? Desconhecimento, pouca prática, formação tecnológica, interface difícil de manusear, tempo?

As respostas apontam que 40,63% dos docentes participantes não conhecem a ferramenta o suficiente e preferem não ficar dependentes de outra pessoa para o desenvolvimento das atividades. Preferem o recebimento de trabalhos impressos e justificam o excesso de carga de trabalho para estruturação de disciplinas no AVEA MOODLE. Uma das últimas questões, soa como provocativa e auto reflexiva em relação ao saber docente do ser professor formador e a integração e convergência das tecnologias educacionais. Percebemos que 94,94% dos docentes já tiveram ou consideram importante ter uma formação pedagógico-tecnológica para conhecer, apropriar-se e integrar as tecnologias em sua prática. Ainda tivemos um percentual de 5,06% que não tiveram formação ou capacitação ou que não consideram importante tê-la. Por isso, a importância deste estudo está em propor um processo dialógico, formativo e de escuta dos professores formadores de professores em relação aos seus saberes para com a tecnologia educacional.

REFLEXÕES FINAIS

Buscando respostas as questões problematizadas nesta pesquisa, podemos observar que os Professores Formadores dos CL da UFSM, se apropriam de algumas mídias digitais e TDIC encontradas e disponibilizadas nos Centros de Ensino desta instituição, o AVEA MOODLE é exemplo desta integração. No entanto, percebemos que esta apropriação ainda é muito sutil, os docentes procuram utilizar estas tecnologias na sua mais simples interface, por vezes, porque desconhecem as demais funcionalidades, ferramentas e recursos nela ofertadas e por que muitos destes Recursos Educacionais Abertos requerem fluência e habilidades para navegar e integrar determinados recursos midiáticos no processo educativo.

Mais de 90% dos docentes que participaram desta pesquisa elucidaram a importância da formação continuada e concordaram entre si, que é necessário no atual cenário educacional ser fluente tecnologicamente (Kafai et al, 1999), e que desenvolver fluência pedagógica é primordial para o início de uma proposta inovadora. Só será possível inovar, utilizar as tecnologias quando se desenvolve habilidades sobre ela. A partir dos dados analisados, observamos que alguns dos professores formadores ainda precisam compreender que cada vez mais o contexto educacional está se reformulando do ponto de vista didático-metodológico.

REFERÊNCIAS

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R. **Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013.

DOMINGUEZ E COLABORADORES, F. da R. MALLMANN, E.M. TOEBE, I.C.D. SONEGO, A.H.S. SALES, J.J. SCHNEIDER, D. da R. **Interatividade do Professor nas Ferramentas Recursos e Atividades de Estudo no MOODLE**. Anais do II Seminário Diálogos em Educação a Distância, Desafios da Interatividade: Convergência entre mídias e suas linguagens. E-Book do II SEDEaD, Disponível em: <<http://www.sedead.furg.br/>>, Acesso em: 10 jun. 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KAFAI, Y. et al. **Being Fluent with Information Technology**, 1999. Disponível em: http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=6482; Acesso em: 06 janeiro 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

RELATO DE EXPERIÊNCIA E REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA ORIENTADA NO PEG

Fernanda Monteiro Rigue⁽¹⁾

Denise Santos da Cruz⁽¹⁾

Fabiane da Rosa Dominguez⁽¹⁾

Adriana Moreira da Rocha Veiga⁽²⁾

⁽¹⁾ Estudante de pós-graduação em Educação; Universidade Federal de Santa Maria.

⁽²⁾ Docente; Universidade Federal de Santa Maria.

INTRODUÇÃO

O contexto da profissionalização na contemporaneidade exige formação pedagógica dos professores, independentemente do nível de atuação docente, bem como a capacidade de se relacionar com estudantes, professores e comunidade escolar de modo colaborativo, cooperativo e perspicaz. A crescente dos processos de globalização, das tecnologias de informação e comunicação, das metodologias de ensino e das pesquisas em educação aponta para uma preocupação significativa quanto à capacitação dos professores para a sua relação com o mundo do trabalho e das relações coextensivas desse fim pedagógico.

Em meio a essa realidade, no interim da disciplina de Relações Humanas no Trabalho, inserida no Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica (PEG) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tem-se buscado desenvolver processos interativos que contribuam para a constituição do ser docente em inter-relação consigo próprio e com os outros, bem como a compreensão das implicações decorrentes de um cenário global em permanente mudança na vida cotidiana e profissional das pessoas.

Uma das exigências aos bolsistas do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFSM, que forma mestres e doutores em Educação, é o desenvolvimento e participação na Docência Orientada. Assim, por meio da Docência Orientada III, foi possível a inserção dos discentes de pós-graduação, no transcorrer da referida disciplina, com anseio de vivenciar a realidade do PEG, bem como suas múltiplas facetas formativas. Haja vista essa vivência, o presente resumo trata de apresentar uma, das diversas experimentações da docência vividas no PEG. Aqui, o discente de pós-graduação em Educação observa, reflete, problematiza e implementa saberes oriundos de sua Formação Inicial, bem como das contribuições da pós-graduação na sua constituição docente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este resumo baseia-se na realização de uma das aulas desenvolvidas na Docência Orientada III, construída a partir de uma prática pedagógica expositivo-dialogada sobre as Relações Humanas. Essa atividade impulsionou a construção de relatos dos estudantes, acerca da seguinte problemática: “Quais são às dificuldades que você encontra nas relações humanas no trabalho?”.

A partir das primeiras considerações dos estudantes foi possível refletir e dialogar sobre os conflitos nas relações de trabalho. Nesse sentido, o presente resumo apresenta uma dinâmica realizada, bem como a análise dos escritos oriundos dessa dinâmica, totalizando 18 estudantes participantes na construção dos relatos, construídos em pequenas tiras de papel, acerca da questão problema. A identificação dos estudantes será feita em letras do alfabeto, para manter o sigilo da identidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na problematização “Quais são às dificuldades que você encontra nas relações humanas no trabalho?” pode-se atrair a atenção dos estudantes e perceber os mesmos extremamente envolvidos com a aula e a dinâmica de construção dos relatos. Foi aqui que os estudantes tiveram a oportunidade de rememorar sobre seus acontecimentos diários, silenciar e compreender o que dificulta o bom andamento de seu ambiente de trabalho.

Conforme afirmaram os estudantes A e L, uma das principais dificuldades das relações humanas no trabalho é a presença de “gente arrogante”. Ao mesmo tempo, o aluno B argumenta que a principal dificuldade é a “comunicação”. Imaginamos que o aluno B, ao se referir à comunicação, tenha como parâmetro à falta ou restrita comunicação no ambiente de trabalho. Ao mesmo tempo em que o aluno M reitera a “falta de diálogo”. O aluno F destacou a “falta de conversa, divergência de ideias” como principal dificuldade encontrada nas relações, o que se assemelha ao que o aluno K destacou “Lidar com pessoas difíceis de conversar, não houve ideias opostas”, bem como o aluno G “relações interpessoais”.

A partir das afirmações dos estudantes podemos considerar que as principais dificuldades vivenciadas nas relações humanas no trabalho são aquelas oriundas das mais diversas relações interpessoais. Isso é ainda mais intensificado quando o estudante C afirma que a principal dificuldade é a “Relação com chefe (proximidade com a vida pessoal do chefe)”. A consideração do estudante C demonstra o modo como o funcionário reage com o chefe, nesse caso, pode não possuir um clima favorável de desenvolvimento, na medida em que existe uma relação de subordinação com o empregador.

Ao mesmo tempo, o aluno K destaca que a “falta de vontade” é uma dificuldade vivenciada nas relações de trabalho, o que também se encaixa com a “falta de comprometimento” enfatizada pelo aluno

R e “pessoas desorganizadas, sem comprometimento” (Aluno D). Nessa instância os estudantes destacaram características individuais que influenciam nas relações interpessoais. O desenvolvimento da habilidade de se comportar na coletividade é uma possibilidade para lidar com essas problemáticas.

O aluno Q destacou a “comparação e imposição” como uma problemática no trabalho, o que pode representar a nosso ver o fomento de relações negativas, meritocráticas e hierarquizantes. Esse tipo de relação pode reduzir a autoestima, participação, autoconfiança e assiduidade dos sujeitos.

REFLEXÕES FINAIS

A partir da vivência na Docência Orientada III, na disciplina de Relações Humanas no Trabalho do PEG, foram desenvolvidos diversos momentos de aprendizagem, os quais envolveram modos de ver as relações humanas e o ambiente de trabalho como espaço de criação, transformação. Nessa oportunidade destacamos uma das ações realizadas, que visou refletir e analisar “Quais são às dificuldades que você encontra nas relações humanas no trabalho?”.

A finalidade da dinâmica desenvolvida esteve relacionada com nosso interesse em dialogar com os estudantes e perceber seus múltiplos contextos, visto que os estudantes do PEG são oriundos de diversas áreas de formação (engenharias, farmácia, técnico em alimentos, administração, economia, agronomia, etc.).

Com base na análise dos trechos escritos pelos 18 estudantes, pode-se constatar que os mesmos sofrem com a falta de coleguismo, alteridade e empatia no ambiente de trabalho. Ao mesmo tempo, reiteram a importância da escuta sensível e da coletividade nas relações. Nesse sentido, ao final da dinâmica pode-se dialogar sobre o papel individual dos sujeitos no desenvolvimento de uma ambiência positiva (MACIEL, 1995, 2009) da coletividade, visto que as atitudes se transformam e humanizam, é por isso, que é preciso uma capacidade de adaptação constante para com as adversidades nas relações.

REFERÊNCIAS

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução LucieDidio. Série Pesquisa em Educação, v. 3, Brasília, Líber Livro Editora, 2004.

CERQUEIRA, T. C. S.; SOUSA, E. M. Escuta sensível: o que é? Escuta sensível em diferentes contextos laborais In: CERQUEIRA, T. C. S. (org). **(Con)Textos em Escuta Sensível**. Brasília: Thesaurus, 2011.

MACIEL, A. M. R. **O professor-cidadão em [trans]formação no exercício da docência**: um modelo conceitual unificador. Santa Maria: UFSM. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, 1995.

MACIEL, A. M. R. **O processo formativo do professor no ensino superior**: em busca de uma ambiência (trans) formativa. In: ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D. P. V. MACIEL, A. M. R. (Org.). *Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a Educação Superior*. 1ª ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2009, v. 01, p. 63-77.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento Interpessoal**: treinamento em grupo. 8ª ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1998.

PICHON-RIVIÉRE, E. **O processo grupal**. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

A “EXPERIÊNCIA DO SENSÍVEL” PARA A FORMAÇÃO (DOCENTE) “MAIS INTEGRAL” DO SER/ESTAR/PERTENCER

Nara Rosane Machado de Oliveira⁽¹⁾

Jose Storniolo Nunes Brasil⁽²⁾

Francéli Brizolla⁽³⁾

Diana Paula Salomão de Freitas⁽⁴⁾

⁽¹⁾ Discente do Mestrado Acadêmico em Ensino, Universidade Federal do Pampa, Bagé, RS.

⁽²⁾ Discente do Mestrado Acadêmico em Ensino, Universidade Federal do Pampa, Bagé, RS.

⁽³⁾ Docente do Mestrado Acadêmico em Ensino, Universidade Federal do Pampa, Bagé, RS.

⁽⁴⁾ Docente do Mestrado Acadêmico em Ensino, Universidade Federal do Pampa, Bagé, RS.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre a “experiência do sensível”, desenvolvida no componente curricular “Educação Estético-Ambiental como proposta pedagógica”, do curso de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa/Campus Bagé, ocorrido de agosto a outubro de 2107, que teve como participantes discentes e docentes da formação nesta temática. De acordo com o objetivo geral do referido componente, neste trabalho buscou-se discutir as contribuições da “experiência do sensível” para cada um dos participantes que integrou o componente e seus reflexos como possibilidade de inclusão do ser, estar e pertencer ao espaço socioambiental, na perspectiva de uma educação mais integral¹ .

Diante da compreensão sobre inovação pedagógica assumida, entendemos necessário compartilhar os conhecimentos desenvolvidos, uma vez que foi possível observar transformações atitudinais nos integrantes do grupo envolvido. A inovação, no âmbito da “experiência do sensível”, foi entendida como possibilidade de formação pela criação de espaços coletivos e participativos com intencionalidade deliberada para gerar mudanças nas intervenções pedagógicas de construção ou organização de conhecimentos que se alinhem às transformações histórico-sociais necessárias (...) (MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2017).

Segundo Alvarez (2017), o estético e o ambiental são uma unidade e, a educação estético-ambiental, uma orientação integral na formação dos seres humanos; com esse princípio, as “experiências do sensível” apresentaram-se como uma espécie de “porta” que abre sensações e mobilizam à reflexão

¹ “(...) una educación humanista, sensible, armoniosa y multilateral, enfunción de una personalidad de nuevo tipo: apta para vivir y crear de acuerdo a las leyes de la belleza, en una sociedad próspera y sostenible”. (ALVAREZ, 2017, p. 90).

sobre questões cotidianas que desafiam o pensamento, o diálogo e o enfrentamento, seja na esfera pessoal ou na formação acadêmico-científica.

“Acredito numa educação que ultrapasse as fronteiras do "papel" [...], uma educação que nos "atravesse" e se permita ser atravessada por cada um de seus participantes... uma educação que una corpo e mente, em todos os seus sentidos...” (PARTICIPANTE 07)

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação teve como base os princípios da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985 apud GIL, 2002), com o objetivo de refletir sobre as contribuições da “experiência do sensível” e seus reflexos como possibilidade da inclusão de ser, estar e pertencimento socioambiental. As aulas teórico-práticas do componente foram desenvolvidas de acordo com dois eixos de trabalhos: “mediação dialógica” e “experiências do sensível”, considerando a metodologia dialética de construção de conhecimento em sala de aula (VASCONCELLOS, 1992) (Plano de Ensino, 2017).

Foram sujeitos da pesquisa-ação treze discentes e duas docentes responsáveis pela componente curricular “Educação Estético-Ambiental como proposta pedagógica”, desenvolvido de agosto a outubro do corrente ano. Como instrumento de coleta de dados utilizamos um questionário com a seguinte questão a respeito da formação vivida: “O que significaram as “experiências do sensível” como proposta pedagógica para cada um?”; tal questão foi encaminhada via e-mail, imediatamente após o término da componente (ocorrida em 03/10) e a experiência de confecção de portfólio individual de cada um dos componentes.

A partir das respostas à pergunta, os participantes foram organizados por números em ordem crescente de recebimento das respostas e os dados coletados foram analisados e categorizados conforme a análise do conteúdo, pois esta “[...] se faz pela prática” (BARDIN, 2009, p. 51), uma vez que foi necessário trabalhar com a subjetividade de cada uma das manifestações dos colegas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao compreendermos a educação estético-ambiental como “o conjunto de práticas, saberes, conhecimentos e metodologias de caráter pedagógico, destinadas a enriquecer o relacionamento emocional das pessoas com o mundo [...]” (TERRA SILVEIRA, et al, 2017), são necessárias experiências sensíveis que mobilizem os indivíduos, uma vez que “[...] ninguém adquire novos conceitos se estes não se referirem às suas experiências de vida [...] estar aberto à experiência é condição fundamental na aquisição e criação de novos significados”. (DUARTE Jr., 1981). Assim, os encontros foram planejados

com aportes teóricos, diálogos e “experiências do sensível” que ficaram sempre a cargo de um integrante diferente, que ministraram suas dinâmicas individualmente ou em pares. A seguir apresentamos os encontros e as dinâmicas da “experiência do sensível”:

Tabela 1 – Cronograma de Trabalho

Encontro	Experiência do Sensível
08/08	<i>Lanche colaborativo</i> : aromas, sentidos, sabores e carinho (recepção componente).
15/08	<i>Flores de Origâmi</i> : desabrochar reflexivo sensível para o existir.
22/08	<i>Sentires</i> : exploração dos sentidos.
29/08	<i>Sensações & Sabores</i> : exploração do sensível em café com aroma, ervas de chás e alimentos.
05/09	<i>“Diário Terapêutico”</i> : uma experiência sensível do Eu compartilhada com o Outro.
12/09	<i>“Leitura Deleite”</i> : o sensível viajando pela infância, minha, tua e nossa!
19/09	<i>Amagos</i> : o sensível nos valores civilizatórios do ser/estar neste Planeta.
26/09	<i>“Bagé, o caminho se faz caminhando...”</i> : o despertar do sensível ao andar.
03/10	<i>Meditares</i> : o sensível para a necessária quietude de mentes (inquieta).

Fonte: as autoras, 2017.

Cada um dos encontros proporcionou uma espécie de experimentação, na qual todos os sentidos físicos (tato, olfato, paladar, audição e visão) foram explorados, bem como os sentidos emocionais, aqueles guardados no íntimo. As dinâmicas mobilizavam a turma e precediam as reflexões teóricas que viriam, e cada uma delas cumpriu seu papel e foi além, uma vez que deixou cada participante aberto a novas perspectivas de conhecer e compartilhar o que acabou revelando-se nas atividades desenvolvidas no componente curricular: por exemplo, ao apresentar uma discussão sobre um artigo científico, os discentes usaram métodos distintos para fazê-lo e cada um acabou por trazer uma nova experiência “sensível”, que se revelou através dos contrastes das mandalas circulares cheias de significados; do teatro de dedoches, que envolveu o grupo apresentador desde a confecção dos bonecos até a construção textual da discussão teórica; ainda, a experiência da confecção de uma salada de frutas em plena sala de aula, com participação e percepção plenas do quanto a educação estético-ambiental proporciona a formação mais integral do ser, em seus valores, saberes, habilidades e conhecimentos.

Cada um dos participantes que respondeu à questão proposta, de alguma forma, ratificou nosso pensamento de que a educação estético-ambiental como proposta pedagógica dá indícios positivos à formação, os quais permitem ampla conexão dos indivíduos ao todo, uma forma de inclusão ao conhecimento, ao ensino-aprendizagem, uma inclusão pensada como educação que cria sentidos, abre possibilidades, permite a participação e está conectada com a realidade de todos e de cada um e, parece-nos que neste íterim, o componente curricular, além de mobilizar pelos sentidos, abriu possibilidades para experiências enriquecedoras, que poderão ser ministradas em salas de aula de ensino básico, como apontam algumas respostas:

“Acredito que ser mais humano, ser mais natural, ser mais sensível é exemplo que nós docentes temos a oportunidades de demonstrar aos nossos alunos e dessa forma em momentos práticos como através das “experiências do sensível”, fazer com que desenvolvam o que o tempo, a família, o contexto, a cultura talvez tenham esquecido de lhes mostrar.” (PARTICIPANTE 01).

“Você se percebe vulnerável ao experienciar algo que não imagina, que não prevê. Mas, a possibilidade de vivenciar, de ver na prática e de sentir, é também uma grande mostra sobre tudo o que é possível.” (PARTICIPANTE 02).

Relatos dessa natureza comprovam que vivenciar o “sensível”, proporcionado pelo componente curricular, alcançou o objetivo que o mesmo tinha, ou seja, “contribuir para o desenvolvimento da compreensão da dimensão do sensível” e, ainda, foi além da intenção inicial, pois o cuidado que cada participante teve com a confecção de seu portfólio, onde apontou suas reflexões, seus sentires, seus olhares, fez com que suas práticas docentes, de trabalho, de vida, de convívio também sofressem transformações. Nenhum de nós passou incólume pelo componente curricular; ninguém se eximiu de participar, mesmo que sentisse uma certa pontinha de medo do inovador, uma desconfiança com a pergunta implícita: “para que serve isso?”. Presenciamos, vivenciamos e experienciamos um componente curricular, em um curso de mestrado, que nos possibilitou reunir subsídios para nossas práticas profissionais, nas mais distintas áreas do conhecimento, uma vez que somos tão pura e simplesmente seres humanos únicos, complexos e cheios de capacidades.

REFLEXÕES FINAIS

Nosso objetivo era refletir sobre as contribuições da “experiência do sensível” para os discentes da componente curricular “Educação Estético-Ambiental como proposta pedagógica” e seus reflexos como possibilidade de inclusão de ser, estar e pertencimento socioambiental; concluímos que foi proporcionada a construção de novos conhecimentos assim como inovação pedagógica curricular para construção pedagógica de saberes e fazeres já consolidados. Cada participante, incluindo as pesquisadoras, experienciou perspectivas de conhecer, compartilhar e crescer, por meio de “experiências do sensível” que ativaram “relembrações” da infância, por vezes alegres, por vezes doídas; entretanto, a grande maioria das vivências foram alegres e possibilitaram autoconhecimento e percepção de que somos um todo de dores, amores, construções e crescimentos. Por fim, concluímos que a educação estético-ambiental como proposta pedagógica é de suma importância para o desenvolvimento do ser enquanto humano; ela inclui a cada um e a todos que a experienciam e, sobretudo, trata-se de um espaço de resgate da humanidade que habita em nós, pois: *“Foi um reencontro comigo mesmo. Cada uma das vivências possibilitou um voltar a sentir, um voltar a emocionar-se, um reencontrar com antigos ideais já esquecidos pelas esquinas de uma vida...” (PARTICIPANTE 03).*

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, L. E. **La educación estético-ambiental en la formación de educadores(as)**. 2017. 243 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 LDA, 2009.

DUARTE JR, J.F. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez-Universidade de Uberlândia, 1981.
GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MELLO, E. M.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P. **A formação docente no viés da Inovação Pedagógica: processo em construção**. Anais ... [recurso eletrônico] / XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: estado, políticas e gestão da educação: tensões e agendas em (des)construção. João Pessoa-PB, 2017, p.1793-1802. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/XXVIII/SIMPOSIO/publicacao/AnaisXXVIISimpósio2017.pdf>. Acesso em: 16 out. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação**. Gestão Unificada de Recursos institucionais (GURI). Plano de Ensino BA5106.pdf. Disponível em: https://guri.unipampa.edu.br/ptp/plano_ensino/. Acesso em: 16 out. 2017.

VASCONCELLOS, Celso. **Metodologia Dialética em Sala de Aula**. Revista de Educação AEC, Brasília, abr. 1992, n. 83.

TERRA SILVEIRA, W.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P.; ESTÉVEZ, P. R. R. **Educação estético-ambiental**. No prelo (2017).

FEIRA DE CIÊNCIAS COMO PRÁTICA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA PARA ALUNOS DE INCLUSÃO

Marli Spat Taha⁽¹⁾

Fabiane Ferreira da Silva⁽²⁾

⁽¹⁾ Mestranda do Programa de Pós-Graduação –Mestrado Profissional em Ensino de Ciência, Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé; Professora da Educação Básica; Uruguaiana; Supervisora do Subprojeto PIBID Ciências da Natureza, Campus Uruguaiana.

⁽²⁾ Doutora em Educação em Ciências. Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa, campus Uruguaiana. Coordenadora do Subprojeto Pibid Ciências da Natureza, campus Uruguaiana.

INTRODUÇÃO

Este trabalho configura-se na perspectiva de inovação pedagógica assumida pelo Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico- Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI) como a prática em que:

[...] os elementos constituintes deste processo favoreçam a participação democrática e o envolvimento consciente das pessoas para gerar uma mudança, criar ou agregar conhecimentos para transformar uma situação problemática, dentro de um contexto histórico e social” (MELLO; SALOMÃO de FREITAS, 2017, p. 1795)

Sob o viés de uma prática de inovação pedagógica a Escola Municipal de Ensino Fundamental José Francisco Pereira da Silva (JF), tem em seu calendário anual a Feira de Ciências, como uma estratégia para ensinar Ciências, oportunizando aos/às alunos/as de todas as etapas do ensino com deficiências ou não, a participarem como apresentadores da feira. Para a organização da feira, conta com o auxílio de bolsistas de Iniciação à Docência (ID), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do subprojeto Ciências da Natureza Licenciatura, da Universidade Federal do Pampa – (Unipampa), Campus Uruguaiana/RS, que está inserido na escola.

A feira favorece a participação de alunos de inclusão, amparada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no que tange a Educação Especial:

Intensificando o processo de inclusão e buscando a universalização do atendimento, as escolas públicas e privadas deverão, também, contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular. Os recursos de acessibilidade, como o nome já indica, asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência e mobilidade reduzida, por meio da utilização de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços (BRASIL, 2013, p.126).

Sasaki (1997, p.41) considera a inclusão como “um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”. Desse modo, a escola JF tenta atender, através da feira de Ciências, a todas e todos, independentemente das deficiências, sejam elas, de caráter físico ou de caráter cognitivo.

A partir do exposto, esta escrita apresenta, a seguir, a organização da feira de Ciência da escola, bem como a participação de alunos/as de inclusão que participaram tanto da organização, quanto da execução.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A Feira de Ciências acontece na escola JF desde 2003, sempre na perspectiva de mobilizar os/as alunos/as no sentido de aprender ciências. O Clube de Ciências, que iniciou suas atividades com a inserção do PIBID na escola, vem ao encontro das expectativas de uma experimentação investigativa. É uma atividade semanal que acontece em turno inverso na escola que busca contribuir para o desenvolvimento do/a aluno/a através da experimentação investigativa, oportunizando discussões acerca dos fenômenos naturais através de atividades experimentais.

Esse espaço para o ensino de Ciências, normalmente conta com a participação de um grupo que fica em torno de 10 alunos/as, das turmas em que o PIBID participa com a professora supervisora. Entretanto, no ano de 2017, poucos alunos/as mostraram interesse pela atividade, fazendo com que o convite para a participação se estendesse às demais turmas da escola. Assim, os alunos mais atuantes no clube foram três alunos de inclusão, que se sentiram interpelados pelo fazer da Ciência e se desafiaram a organizar e apresentar trabalhos na Feira de Ciências da escola.

São três alunos com Código Internacional de Doenças (CID)¹, todos com alto grau de deficiência cognitiva, que participaram desde a confecção de convites, crachás, lista de presença, até o momento de organização do espaço para a apresentação dos trabalhos. Os alunos de inclusão são do sexto, sétimo e oitavo ano da escola e não estão identificados nas discussões dos resultados.

¹Os CIDS dos alunos são: Um deles com Deficiência física nos membros inferiores e paralisia cerebral CID 10:G80.1, outro com dislexia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – CID:R48.0 TDAH F90 e o terceiro aluno com heterotopia cerebral CID: 7.90 F 84.8. Esses dados foram fornecidos pela secretaria da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante as atividades do Clube de Ciências, os/as bolsistas ID apresentavam propostas de trabalho de acordo com o nível de cognição dos participantes, que mostraram interesse em realizar experimentos que resultassem em fumaças coloridas ou pequenas explosões. Esse tipo de experimentação é considerada experimentação show, que para Gonçalves e Galiuzzi (2004), servem para despertar o interesse dos alunos para o experimento em si, instigando-os ao estudo de Ciências.

A LDB garante que alunos/as da Educação Especial tenham atividades que “identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas.” (BRASIL, 2013, p. 126). Desse modo, em função de suas limitações, as atividades ofertadas aos mesmos são diferenciadas dos demais colegas durante a aula regular. Esse procedimento não acontece no Clube de Ciências, tendo em vista que neste espaço, cada aluno/a fica responsável pela sua investigação e, desse modo, a explora a seu tempo e limitações.

Ressalta-se que a escola é um espaço que além de produzir conhecimento, amplia as relações sociais, conforme Delizoicov et al. (2009, p. 140) “a escola é outro espaço de sociabilidade, de inserção em relações sociais externas ao âmbito familiar.” E, o Clube de Ciências, bem como a Feira de Ciências, corroboram para essa inserção. Após três meses de preparação a Feira de Ciências foi realizada no dia cinco de junho de 2017, ao final do turno da tarde na escola JF e, foi considerada mais relevante para esses três alunos, do que para os demais participantes, uma vez que além de apresentarem um bom desempenho em seus trabalhos, estão agora inseridos socialmente em suas salas de aula.

REFLEXÕES FINAIS

A experimentação é uma ferramenta pedagógica que se apresenta como uma prática de inovação pedagógica, quando assume um potencial para o Ensino de Ciências a alunos de inclusão. Pode-se afirmar que quando o experimento é feito apenas como reprodução de roteiro, não oferece resultados positivos, entretanto, se olharmos para todas as questões que estão implicadas a esse fazer, podemos atribuir a ele uma característica de inovação pedagógica, com caráter social de inclusão, que promove o estreitamento nas relações estudantes –escola – professores/as.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras

providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 26 set. 2017.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P.; PERNAMBUCO, M. M. C. **Ensino de ciências: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, F. P.; Galiazzi, M. do C. A natureza das atividades experimentais no ensino de ciências: um programa de pesquisa educativa nos cursos de licenciatura. In: MORAES, R. e MANCUSO, R. (Orgs.). **Educação em ciências: produção de currículos e formação de professores**. Ijuí: Editora Unijuí.

MARTINS, A. F. M. A. **Adequação de Estratégias de Ensino aprendizagem numa Turma Reduzida: Estudo de Caso**. Dissertação de mestrado – Universidade de Lisboa – Instituto de Educação. 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/5158>>. Acesso em: 25 set. 2017.

MELLO, E. M. SALOMÃO DE FREITAS, D. P. A Formação Docente no Viés da Inovação Pedagógica: processo em construção. **Anais ...** [recurso eletrônico] / XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: Estado, Políticas e gestão da educação: Tensões e agendas em (des)construção. João Pessoa-PB, 2017, p.1793 1802. Disponível em<<http://www.anpae.org.br/XXVIII/SIMPOSIO/publicacao/AnaisXXVIII/Simposio2017.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2017.

SASSAKI, R. K. **Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho**. São Paulo: PRODEF, 1997, 16 p.

INOVAR PARA CONSCIENTIZAR: UMA MUDANÇA NO FAZER E APRENDER NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Anderson de Souza Pinto⁽¹⁾

Gerson de Oliveira⁽¹⁾

Ana Beatriz Souza Cunha⁽¹⁾

Andrea Vernier⁽¹⁾

Carlos Maximiliano Dutra⁽²⁾

⁽¹⁾Discente, Universidade Federal do Pampa Campus Uruguaiiana.

⁽²⁾Docente, Universidade Federal do Pampa Campus Uruguaiiana

INTRODUÇÃO

Educar é oportunizar aos estudantes novas práticas que permitam ao educando enxergar o mundo de forma diferenciada. A educação ambiental pode promover ao educando um novo sentido no que se refere a conscientizar sobre a importância da preservação da biodiversidade, uma vez que insere o aluno no papel de protagonizar o desenvolvimento de ações que visem formar cidadãos conscientes a respeito da sustentabilidade como canal de formação pessoal do estudante.

De acordo com a ideia de Pádua e Tabanez (1998), a educação ambiental propicia o aumento de conhecimentos, mudança de valores e aperfeiçoamento de habilidades, condições básicas para estimular maior integração e harmonia dos indivíduos com o meio ambiente. Ou seja, educar ambientalmente os estudantes é modificar o pensar de uma geração, que está ciente aos perigos do desmatamento e poluição que o planeta enfrenta.

Para isso, a escola deve fornecer incentivos aos estudantes, que proporcionem um estímulo às questões ambientais. Isso deve visar a oportunização e a conscientização através de ações escolares e pedagógicas, inserindo o aluno em situações de debate e reflexão sobre a importância do praticar a educação ambiental na escola, família e comunidade.

Partindo desses pressupostos, o trabalho realizado teve como objetivo integrar alunos do 9º ano de uma escola estadual no município de Uruguaiiana/RS a revitalizar espaços abandonados da escola, como meio de experimentar a educação ambiental. Esse trabalho foi realizado como intervenção do PIBID atuante na escola, cujos bolsistas ficaram responsáveis por algumas ações a serem desenvolvidas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em um período de 6 meses, os alunos de turmas do currículo e do 9º ano do ensino fundamental de uma escola estadual localizada em Uruguaiana/RS, foram organizados em grupos com, no máximo, quatro componentes. Cada grupo escolheu a forma de integrar ao projeto, optando por uma entre as quatro propostas: Plantio e cultivo de temperos, plantio e cultivo de ervas medicinais, cultivo de árvores frutíferas e plantio e cultivo de flores e folhagens.

Neste sentido, Polli e Signorini (2012, p. 100) apontam que:

A Educação Ambiental se constitui numa forma abrangente de educação, que se propõe atingir todos os cidadãos, através de um processo pedagógico participativo permanente que procura inculcar no educando uma consciência crítica sobre as problemáticas ambientais, compreendendo-se a capacidade de captar a gênese, a evolução, e os processos de reversão de tais danos ao meio ambiente.

Durante a execução do projeto, os grupos foram envolvidos em ações de construção e operação do viveiro, onde foram plantadas as sementes e cultivadas as mudas, que, posteriormente, foram transplantadas em diferentes locais da escola. As ações realizadas pelos alunos foram acompanhadas pelo registro em um diário de bordo individual que teve como finalidade criar uma situação de aprendizagem e interação entre os participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a execução do trabalho, percebeu-se uma mudança significativa no ambiente escolar. As ações desencadearam um envolvimento dos alunos com o ambiente escolar, onde passaram a ter o comprometimento do cuidado com esses espaços. Os grupos em níveis educacionais, vivenciaram mais que práticas teóricas de aprendizagem e conscientização, mas participaram de um movimento que proporcionou um contato diferenciado com a escola.

Esse envolvimento, ajudou na conscientização e problematização do tema, pois inseriu o estudante no problema, buscando motivar para que fossem encontradas soluções para espaços abandonados na escola. Como resultado dessa intervenção, tivemos um espaço destinado à horta para plantio de temperos, e plantas medicinais, um espaço em anexo à garagem da escola para o plantio de árvores frutíferas, e canteiros revitalizados com o plantio de flores localizados na entrada da escola.

Segundo Cribb (2007), “ a educação ambiental representa uma ferramenta fundamental para estabelecer uma ligação mais estreita entre o ser humano e a natureza.” Ou seja, a educação ambiental deve em níveis pedagógicos, atingir o estudante de forma a auxiliar e contextualizar os espaços

escolares, proporcionando um envolvimento de mudança e reflexão dos educandos para que revitalizem, preservem e constituam no dia-a-dia a conscientização ambiental proposta.

A partir disso as escolas devem tomar medidas para inserirem mais a educação ambiental, pois a mesma desempenha uma função importante para a formação crítica dos alunos em relação a natureza e também faz com que os educandos tenham uma postura mais sustentável e que formem indivíduos preocupados com o meio ambiente.

CONCLUSÕES OU REFLEXÕES FINAIS

A inserção de uma proposta pedagógica como a implantação de um viveiro no espaço escolar permitiu aos alunos o ensino da educação ambiental nos níveis de educação como provedora de espaços de conscientização, reflexão e conhecimento. Essa prática foi necessária para percebermos que esta práxis pedagógica diversificou o ensino e a abordagem da educação ambiental, permitindo a sistematização de novas atividades envolvendo esses espaços.

Sendo assim, os alunos tiveram a oportunidade de experimentar de uma prática inclusiva e transversal que possibilitou novos olhares e percepções sobre os problemas existentes, e a importância de cuidar do ambiente como processo de formação social e pessoal.

REFERÊNCIAS

CRIBB, Sandra Lucia de Souza Pinto. A horta escolar como elemento dinamizador da Educação Ambiental e de hábitos alimentares saudáveis. **Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde**. Rio de Janeiro, p. 01-10. 2007. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p287.pdf>

PÁDUA, Suzana.; TABANEZ, Marlene. (orgs.). **Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil**. São Paulo: Ipê, 1998. 157p.

POLLI, Anderson; SIGNORINI, Tiago. A inserção da Educação Ambiental na prática pedagógica. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 17, n. 2, p.93-101, out. 2012. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/ambeduc/article/view/2595/2169>

Roda de ConversAÇÃO 5



Coordenador da Roda:
Prof. Ronan Mora Franco

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA: ELABORAÇÃO E PRODUÇÃO DE VÍDEOS DEMONSTRANDO EXPERIMENTOS DE QUÍMICA

Marluce Tuparai Wagner⁽¹⁾

⁽¹⁾ Professora; Decima Coordenadoria de Educação; Uruguaiana

INTRODUÇÃO

A utilização da tecnologia no planejamento das atividades curriculares possibilita a inovação na prática de ensino e aprendizagem, bem como propicia o desenvolvimento de conceitos específicos de forma atrativa. A atividade realiza-se no Instituto Estadual Romaguerra Corrêa de ensino fundamental e médio, na cidade de Uruguaiana/RS.

Assim, desenvolve-se uma atividade intitulada “Vídeos Criativos Sobre Experimentos de Química” realizada em turmas do ensino médio, sendo essa atividade realizada desde 2014. Assim, a prática pedagógica, supracitada, proporciona o contato dos saberes químicos trabalhados em sala de aula, sendo os conhecimentos de química qualificados a partir desses experimentos realizados pelos/as alunos/as.

Portanto, essa prática educativa articula momentos de socialização e interação entre os/as alunos, elaboração/produção de roteiro e manuseio de recursos midiáticos. O trabalho tem como escopo a elaboração e produção de vídeos, pois pensa-se nas possibilidades de transformar os/as alunos/as em protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, disponibilizando espaço para a criatividade, investigação e pesquisa como meios para desenvolver a atividade e qualificar os conceitos e a linguagem científica da área de Ciências da Natureza/Química.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A atividade consiste na elaboração e produção de um vídeo demonstrando um experimento de química. O procedimento metodológico utilizado possui uma perspectiva de inovação, pois impulsiona os/as alunos/as a serem protagonistas de uma atividade que relaciona os conhecimentos específicos de Ciências da Natureza com a tecnologia. Essa atividade vem sendo realizada desde o ano de 2014, regularmente, solicitada no decorrer do terceiro trimestre, sendo realizado por grupos de alunos/as do ensino médio na disciplina de química.

O método utilizado consiste em desenvolver um vídeo criativo sobre um dos saberes desenvolvidos durante o ano letivo da disciplina de química; a fim de retomar, qualificar e complexificar o conhecimento anteriormente desenvolvido (não excluindo a possibilidade de abranger outros saberes de química).

Assim, em sala de aula é descrito o roteiro da atividade com as principais informações, tais como:

a) Objetivo da atividade: é desenvolver um vídeo a partir de um experimento de química, usando a criatividade e linguagem científica para qualificar os saberes que envolvam a área de Ciência da Natureza/Química.

b) Regras gerais: os vídeos deverão ser criativos e articulados com a linguagem científica; serão grupos de no máximo 4 alunos/as; o vídeo deverá ter o tempo máximo de 5 minutos; não é permitida a utilização do laboratório da escola; não são permitidos experimentos que envolvam materiais corrosivos/tóxicos/explosivos; antes de gravar o vídeo é necessário o grupo de alunos/as socializar com a professora o saber e o experimento para autorização; gravar o vídeo em um pen drive para entrega.

c) Passo a passo para a elaboração e produção vídeo: apresentação inicial (nome da escola, título do experimento, nome dos/as alunos/as, disciplina, data); objetivo do experimento, materiais utilizados, método e conclusão

Após toda a organização da atividade é realizado a socialização dos vídeos com toda turma, com o intuito de compartilhar as informações dos vídeos. A avaliação do grupo é definida de acordo com os critérios estabelecidos pelo roteiro, ressalta-se, ainda, para a turma que a conclusão deve constar definições do saber abordado e fazer a relação com o experimento demonstrado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando é disponibilizado um espaço de aprendizado que é permitido a criatividade, investigação/pesquisa, organização em grupo, tecnologia, entre outros; observa-se o envolvimento ativo e alegre dos/as alunos/as, tornando-o protagonista nesse processo de ensino e aprendizagem, bem como viabilizando o desenvolvimento contextualizado e interdisciplinar do conhecimento.

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas. (DRIPP, 2005)

O uso de recursos midiático pode viabilizar ao aluno/a a oportunidade de investigar e refletir aprendizados desenvolvidos ou que tenham curiosidade em conhecer. Compreendo que o celular é um recurso presente no cotidiano educacional, sendo assim, essa ferramenta pode ser inserida como mecanismo para abordar temáticas desejadas pelos/as professores/as, Côrtes entende que:

Atualmente, não podemos mais adiar o encontro com as tecnologias; passíveis de aproveitamento didático, uma vez que os alunos voluntário e entusiasticamente imerso nesses recursos já falam outra língua, pois desenvolveram competências explicitadas para conviver com eles. (CÔRTEZ, 2009)

Em uma abordagem geral essa atividade proporciona o movimento diferenciado dos/as alunos/as, criando um espaço de inclusão de alunos/as com dificuldade de socialização e permite a interação de alunos/as dispersos. Além das potencialidades já descritas no decorrer do relato, com relação ao ensino e aprendizagem das temáticas de química, tecnológicas e demais conhecimentos necessários para elaborar e produzir um vídeo.

REFLEXÕES FINAIS

A prática pedagógica desenvolvida intuiu a articulação de conhecimentos específicos de química com recursos midiáticos, sendo uma ferramenta pedagógica com potencial transformador, pois propõe a pesquisa-ação onde o/a aluno/a investiga, experimenta, organiza, entre outras ações. Observando essa atividade onde a/o aluno/a se transforma em protagonista, interagindo e participando de um grupo para elaborar e produzir um vídeo que contempla a construção e socialização de múltiplos conhecimentos.

A experiência de elaboração e desenvolvimento dessa atividade em sala de aula contribui para renovar as possibilidades das práticas pedagógicas, com mecanismos de ressignificação ou de transformação de saberes e papéis desempenhados. Assim, é evidente a inserção da interdisciplinaridade de conhecimentos de química e tecnologia, por exemplo, promovendo novas reflexões no contexto escolar e social.

REFERÊNCIAS

CORTÊS, H. A importância da tecnologia na formação de professores. **Revista Mundo Jovem**. Porto Alegre. Março de 2009.

FONSECA, J. A.; MEURER, E. J. Inibição da absorção de magnésio pelo potássio em plântulas de milho em solução nutritiva. **Revista Brasileira de Ciência do Solo**, 21, 47-50, 1997.

TRIPP, Davi. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Universidade de Murdoch. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível e: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em 29 out. 2017.

DOSSIÊ SOCIOANTROPOLÓGICO: UMA FACE DA REALIDADE DA COMUNIDADE DE ENTORNO DA ESCOLA

Letícia Fernandes Ozório⁽¹⁾

Patrícia Vasconcelos de Vargas⁽¹⁾

Rita de Cássia da Silva Dias⁽¹⁾

Francieli Riella da Rosa⁽¹⁾

Daiana de Paula Carvalho⁽¹⁾

Gisele Bastos da Silveira⁽¹⁾

Marlene Lopes Sena Garcia⁽¹⁾

Maria Aparecida Maia de Mello⁽²⁾

Carmen Lúcia da Rosa Garcia⁽²⁾

Juliani Brettos Pradebon⁽³⁾

Raimundo Cardoso⁽³⁾

(1) Professoras Regentes de Classe, EMEF José Francisco Pereira da Silva; Uruguaiiana.

(2) Professora Coordenadora Pedagógica; EMEF José Francisco Pereira da Silva; Uruguaiiana.

(3) Professor/a Orientador/a Pedagógico/a; EMEF José Francisco Pereira da Silva; Uruguaiiana

INTRODUÇÃO

A Escola Municipal de Ensino Fundamental José Francisco Pereira da Silva, foi fundada em 11 de março de 1961, sob o Decreto de Criação 78/74, funciona em dois turnos, manhã e tarde, com turmas do 1º ao 9º ano.

A escola estava localizada na rua Eustáquio Ormazabal nº 2590, Bairro Nova Esperança, no município de Uruguaiiana/RS, até setembro do ano de 2016, e foi transferida para um novo espaço físico, devido a problemas estruturais na parte arquitetônica, elétrica e na segurança. Atualmente, a Instituição está situada na rua Estilac Leal nº2030 no Bairro Alexandre Zachia, englobando uma nova comunidade escolar.

Diante disso, observamos que a escola passa por um momento de transição e construção da sua identidade local, assim, realizamos um diagnóstico da realidade por meio de pesquisa socioantropológica da comunidade e do entorno da escola. Essa pesquisa teve como intuito iniciar a reconstrução do Projeto Político Pedagógico (PPP), e compreendermos esse cenário considerando que o PPP é o elemento norteador das reflexões e ações no espaço escolar, esse documento aponta os

aspectos referente as concepções pedagógicas e os princípios educacionais dos segmentos da comunidade escolar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na pesquisa realizamos entrevistas com as pessoas do bairro em que a escola está inserida, utilizando questionário com perguntas abertas e fechadas. A coleta de dados foi feita por amostragem tendo a pesquisa a campo caráter qualitativo e investigativo, desta forma, participaram do processo de entrevistas na comunidade as professoras e os alunos e alunas dos anos finais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os resultados obtidos, na pesquisa socioantropológica na comunidade de entorno da escola, pode-se destacar que, os/as moradores/as apontam que o bairro apresenta pontos positivos, como a tranquilidade, a vizinhança, o comércio, o posto de saúde, a associação comunitária e a escola.

Entretanto, ainda podemos encontrar problemas socioambientais nas imediações da escola, como o lixo, o descarte de seringas e o esgoto. Além disso, foi relatado que os buracos nas ruas, a iluminação e o trânsito de animais (cavalos) são considerados pontos negativos no bairro.

Partindo do princípio que a escola transforma a realidade, observamos que é necessário o desenvolvimento de ações que promovam a educação ambiental no bairro, fortalecendo a interação comunidade-escola. Deste modo, corroboramos com a posição de Bezerra et al. (2010) que aponta que:

É imprescindível que ocorra integração entre a escola e a comunidade atendida, com reconhecimento e valoração dos saberes extracurriculares e efetivação de parcerias no trabalho educativo, atingindo o maior contingente de pessoas em sua área de localização. Devemos considerar que todos os participantes do processo educativo têm a capacidade de elaboração propostas para a melhoria da educação.

Desta forma, a escola poderá contribuir para a conscientização ecológica na comunidade de entorno compartilhando práticas educativas e integrando novos saberes.

Em relação as suas expectativas sobre a escola, os/as entrevistados/as apontaram que poderá trazer melhorias para o bairro, entretanto ainda há pessoas que não sabem em... Como a escola irá contribuir para a comunidade local.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam a extrema importância da relação de integração entre escola e comunidade:

A ampla gama de conhecimentos construídos no ambiente escolar ganha sentido quando há interação contínua e permanente entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola. O relacionamento contínuo e flexível com a comunidade favorece a compreensão dos fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos que se expressam no ambiente escolar (BRASIL, 1998)

Como podemos constatar a integração escola no território que está inserida pode trazer mudanças significativas na formação para a cidadania, além de contribuir para a construção e execução do Projeto Político Pedagógico da escola, proporcionando a participação de diferentes atores sociais fortalecendo a educação democrática no contexto educacional.

No decorrer da pesquisa observamos o interesse das pessoas na modalidade de ensino educação de jovens e adultos (EJA), considerando que no bairro não há uma escola nas proximidades que faça essa oferta de ensino.

A oferta da modalidade de ensino EJA tem por objetivo alfabetizar pessoas adultas, que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na faixa etária de cada etapa de ensino, entretanto precisamos refletir que a alfabetização deve estar aliada ao desenvolvimento social dos/as alunos/as para que realmente ocorra uma educação emancipatória. Conforme a visão de Ambrosini (2012):

As políticas educacionais, sobretudo de EJA e de educação profissional, almejam em sua maioria a emancipação humana. Contudo, o que se vê na realidade são práticas de inclusão social por vezes precárias e fragmentadas. É necessário retomar o sentido originário da emancipação humana para desvelar a real intenção destas propostas governamentais que se pretendem emancipatórias, mas conduzem a uma simples inclusão do indivíduo numa sociedade desigual.

Assim, observamos que é um desafio a implementação de política educacional nesta modalidade de ensino, considerando a proposta curricular, especificidades dos/as estudantes e a relação oferta/demanda.

Nas atividades de lazer no bairro, a maioria dos/as entrevistados/as apontaram que ocorrem por meio de reuniões familiares e esportes. Já nas atividades da Associação Comunitária não foi destacada uma participação efetiva dos/as moradores/as. Neste sentido, percebemos que a comunidade de entorno participou efetivamente da festa julina da escola que ocorreu em 15/07/2017, podemos atribuir esse fato há poucas opções de lazer que o bairro oferece aos/as moradores/as.

Margaron (2005) destaca que as festas nas escolas são oportunidades para fortalecer o contato da escola com os familiares dos/as alunos/as e com a comunidade. Desta maneira, a escola poderá proporcionar mais momentos de atividades socioculturais para comunidade no momento que executa

seu Projeto Político Pedagógico.

REFLEXÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida teve como objetivo conhecer a realidade de entorno da escola, proporcionando momentos de trocas de experiências e compartilhamento de ideias entre escola e comunidade.

Na oportunidade destacamos a importância da realização do diagnóstico *in loco* para a escola, principalmente pela mudança de endereço e a inserção em uma nova realidade. Além disso, podemos conhecer os problemas socioambientais do bairro e como a população enfrenta essas dificuldades tão presentes no cotidiano.

A pesquisa socioantropológica na comunidade possibilitou reflexões para a reelaboração e execução do Projeto Político Pedagógico, contribuiu para a formação continuada de professores/as e proporcionou uma nova face para o processo de ensino e aprendizagem na escola.

REFERÊNCIAS

AMBROSINI, T. F., Políticas educacionais emancipatórias: A educação de jovens e adultos e a educação profissional frente ao desafio da emancipação humana. **Revista Linhas** – Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 166 – 186, jan. / jun. 2012.

BEZERRA, Z. F., SENA, F. A., et al. Comunidade e escola: uma reflexão sobre uma integração necessária. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 279-291, maio/ago. 2010. Editora UFPR.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª Série): Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. MEC/SEF, 1998.

MARANGON, C., Dia de festa também é dia de aprender. **Revista Nova Escola**, 2005. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1539/dia-de-festa-tambeme-dia-de-aprender>

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA ESTADUAL: REFLEXÃO E ANÁLISE DAS SUAS DIMENSÕES

Adriana da Silva Biavaschi⁽¹⁾

Cristiana Colcete de Lima⁽¹⁾

Elena Maria Billig Mello⁽²⁾

(1) Licenciada do Curso de Ciências da Natureza; Universidade Federal do Pampa; Uruguaiana-RS.

(2) Professora Adjunta; Universidade Federal do Pampa- RS.

INTRODUÇÃO

O processo de planejamento e elaboração do Projeto Político Pedagógico de uma escola depende principalmente da participação coletiva e da análise do contexto escolar, desta forma, a construção da identidade real da instituição poderá ser traçada, com o intuito de que os objetivos da prática educativa e pedagógica sejam alcançados.

Para Veiga (2011), o Projeto Político Pedagógico caracteriza-se por um processo permanente de discussão sobre a organização escolar em todas suas dimensões, norteado pelos princípios de igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério. Dessa forma, a análise da estrutura do PPP é de fundamental importância, pois sua composição deve contemplar elementos básicos de organização, visando a construção do trabalho educativo.

Neste contexto, esta investigação almeja delinear uma pesquisa acerca das dimensões do Projeto Político Pedagógico da escola em questão, tomando como referencial um roteiro de análise e as Teorias da Educação, visando apontar aspectos positivos e negativos, e assim orientar possíveis intervenções para contribuir na organização escolar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho de investigação ocorreu durante o primeiro semestre de 2017, em uma escola pública estadual de ensino fundamental do município de Uruguaiana – RS.

A primeira visita a escola ocorreu no mês de abril, com a finalidade de conversarmos com a direção e obtermos aprovação para a realização da investigação. Posteriormente retornamos na escola e retiramos uma cópia do Projeto Político Pedagógico atualizado. Assim, a pesquisa utilizou ferramentas da análise documental, tendo o Projeto Político Pedagógico da escola como instrumento de estudo.

Dessa forma, o PPP pôde ser analisado a partir de um roteiro, contendo as principais dimensões norteadoras para sua construção, com base na fundamentação teórica de Ilma Veiga.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro momento do estudo do PPP, constatamos os dados de identificação da escola e do perfil socioeconômico daquela comunidade. Neste sentido, o documento revela que a instituição está situada em uma comunidade com estrutura regular, e que as condições habitacionais da maioria dos alunos necessitam de melhorias. Boa parte das famílias encontra-se situadas na renda mínima, dependendo de programas do governo e ajuda para a aquisição de materiais escolares. Diante disso, verificamos que a escola preocupa-se em conhecer a realidade concreta do seu aluno, para que desse modo a organização do trabalho pedagógico seja traçado. Neste sentido Veiga (2011) corrobora que:

[...] o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

A escola entende que o aluno está inserido em uma sociedade de pessoas com identidades específicas, com vivência de valores políticos e éticos, buscando as interações como pessoa humana crítica e atuante. Claramente podemos alicerçar estes aspectos à pedagogia libertadora, pois Freire (1996) afirma que “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Nesta mesma perspectiva permeia a filosofia da escola, cultivando uma educação humanista, buscando desenvolver através de sua prática, valores para que o educando se torne um sujeito capaz de atuar na sociedade de maneira crítica e responsável, no exercício pleno da cidadania.

A dimensão pedagógica organizada no PPP subsidia em primeiro lugar, as concepções de currículo, sendo este, entendido como o conjunto das experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeados pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes do educando. A escola tem a preocupação com a aprendizagem de habilidades, competências que somente ações concretas podem proporcionar a experiência de técnicas e métodos, que estimulem o educando a pensar e aprender a aprender. No entanto, é muito importante que a escola promova uma reflexão sobre o conhecimento escolar, como afirma Veiga (2011):

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar.

Tratando dos aspectos pedagógicos, nota-se que o PPP não faz menção à acessibilidade pedagógica. Neste sentido, orientamos a escola a refletir sobre este processo, tendo em vista que está relacionado diretamente com atuação da instituição de ensino, dos professores e dos segmentos educacionais. Estes precisam promover metodologias e técnicas de estudo que levem em conta as diferentes necessidades dos alunos, removendo as barreiras pedagógicas. Para isso, é imprescindível o uso de práticas educacionais inclusivas e emancipatórias, viabilizando a aprendizagem de estudantes com deficiências, para o pleno desenvolvimento cognitivo, psicológico, afetivo, social, cultural, cidadão, físico, com qualidade.

Na mesma perspectiva de orientação para possíveis intervenções no PPP, salientamos que a avaliação processual final, precisa ser entendida como um momento coletivo, democrático e crítico de (re) construção. Neste contexto, Veiga (2011) divide a avaliação na problematização da realidade, na compreensão crítica da mesma e na proposição de alternativas de ação. Assim, esse processo precisa ser realizado de forma periódica e dinâmica, sempre buscando adaptar o Projeto Político Pedagógico ao contexto real da escola.

Por fim, Veiga (2011) consolida estas ideias dizendo que “a construção do projeto político-pedagógico requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório”.

REFLEXÕES FINAIS

Ao final deste resumo, pudemos inferir que o Projeto Político Pedagógico analisado apresenta-se muito bem estruturado de forma geral, articulando-se com os pressupostos das Teorias Críticas da Educação, e denotando uma prática educativa voltada para a valorização e construção do senso crítico do aluno. De uma maneira específica, suas dimensões contemplam os conceitos fundamentais para a construção de um PPP, no entanto, observamos que os aspectos que tratam da acessibilidade pedagógica e da avaliação final precisam ser repensados, através de uma ação reflexiva dos segmentos da comunidade escolar.

Dessa forma, com a conclusão desta investigação, aprendemos que um Projeto Político Pedagógico precisa estar estruturado de acordo com a realidade da escola, e ser constantemente vivenciado, de forma a contribuir no trabalho educativo. Esperamos que as contribuições aqui mencionadas sejam recebidas pela escola de maneira proveitosa, em prol da qualidade do ensino.

Assim, a partir deste trabalho, pretendemos despertar a consciência sobre a importância que o PPP exerce na organização escolar. Em especial para acadêmicos e docentes que fazem a leitura deste resumo, aspiramos ter contribuído para incentivar a participação coletiva, na construção de uma educação comprometida com todos.

REFERÊNCIAS

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

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 29ª ed. São Paulo: Papyrus, 2011.

QUANDO EDUCADORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DISCUTEM, PELA PRIMEIRA VEZ, SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Caroline da Costa Cardoso⁽¹⁾

Ronan Moura Franco⁽²⁾

(1) Professora Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil; EMEI Vasco Prado; Uruguaiiana-RS

(2) Professor de Física; Instituto Laura Vicuña; Uruguaiiana-RS..

RESUMO

Uma formação continuada, para educadores infantis da rede pública municipal de ensino, que desencadeou polêmicas acerca do tema em questão: relações étnico-raciais. Discussões essas, que foram para além dos momentos de formação dos grupos e revelaram o despertar de muitos educadores para a problematização dessa temática. Ainda com muitos debates calorosos entre as diferentes constatações, é indispensável pensar sobre o quanto são necessários momentos como esses, principalmente entre educadores de crianças.

PALAVRAS-CHAVE: formação, relações étnico-raciais, reflexão, escola, sociedade.

INTRODUÇÃO

Pensar sobre a formação continuada é refletir sua importância ao abrir espaço para discussões que levem os educadores a romper seus conceitos estabelecidos e repensarem, junto a seus grupos, sobre questões tão importantes no cotidiano das escolas, como as relações étnico-raciais. É preciso intervir para que o silêncio seja rompido, inaugurando novas práticas no cotidiano das relações escolares, de modo que possamos reconhecer, valorizar e incluir a criança negra na escola, como é o seu direito (ORTIZ, 2005). Ainda que as instituições escolares recebam, cotidianamente, a diversidade que nossa sociedade contempla, nem sempre estão atentas e preparadas a acolher e discutir sobre toda essa pluralidade no ser humano. A reflexão, portanto, é um importante caminho para que a escola dê passos à frente, assumindo seu papel em busca de uma sociedade verdadeiramente justa e democrática.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A experiência relatada ocorreu na Rede Pública Municipal de Ensino de Uruguaiiana, como uma das ações do Programa de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação(SEMED), que

tinha como propósito envolver gestores, coordenadores e orientadores pedagógicos, professoras regentes de classe, auxiliares pedagógicos e estagiários, integrantes das Escolas Municipais de Educação Infantil e Pesquisadores de Universidade Federal local para juntos discutirem sobre relações étnico-raciais. Segundo a Coordenadora de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, a proposta tinha como alguns de seus objetivos: promover discussões sobre relações étnico-raciais no contexto escolar e possibilitar espaço para que fosse abordado o que preconizam as leis 11.645/2008 e 10.639/2013. O grupo de coordenadores da Secretaria Municipal de Educação compreendeu que se tratava de um assunto relevante, necessário de ser abordado, pois possibilitaria suscitar discussões não apenas entre educadores e crianças, mas em toda a comunidade escolar.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Ao explanar sobre a repercussão das formações, a Coordenadora de Educação Infantil da SEMED afirmou que grande parte das pessoas acolheu o trabalho a que se propunha a professora e acadêmicos que o ministravam, participando com questionamentos e comentários. Outra parte do grupo, porém, apresentou-se resistente em ouvir e refletir sobre relações étnico-raciais, tendo como ponto de início de contrariedade ao trabalho, argumentações sobre as cotas nas universidades. A discordância dos ouvintes sobre o ponto de vista da professora impossibilitou que fosse dada continuidade ao trabalho conforme o planejado e, com isso, que pudessem melhor interpretar e compreender o que era trazido para as discussões. Incluir essa temática na formação dos professores se justifica pela possibilidade de trazer à tona preconceitos, e assim oferecer oportunidades para conhecer, valorizar e incorporar a cultura africana e o fundamental papel dos afrodescendentes na formação do povo brasileiro (ORTIZ, 2005).

Relato como professora coordenadora pedagógica e professora regente de classe, que viu na formação, nova perspectiva para a abordagem das relações étnico-raciais no currículo da educação infantil municipal, as percepções que tive nas escolas, nos dias seguintes, e que me deixaram apreensiva com a compreensão que tiveram sobre o tema, alguns daqueles que estão responsáveis pela educação de nossas crianças. Instaurou-se, nos espaços de encontro dos educadores envolvidos, série de discussões em relação à oportunidade de reflexão que haviam tido sobre relações étnico-raciais. Destacou-se nos debates, a divisão de opiniões que se estabeleceu entre os profissionais das escolas. De um lado, quem havia considerado a formação oportunidade fundamental para que repensassem suas práticas, de outro, aqueles que desconhecaram tamanha importância do estudo e, com isso, revelaram limitações na capacidade reflexiva enquanto profissionais que formam outros cidadãos em um contexto social. Portanto, estavam uns, e pode-se dizer maioria, resistentes diante da proposta de pensarem sobre racismo, discriminação e preconceito na escola e, outros, perplexos com a resistência que se refletiu nas

falas daqueles que discordavam dos debates. Foram diálogos em que, não apenas os que participaram da formação sentiram-se convidados a discutir, mas também os que, mesmo ausentes, confiaram e reproduziram a percepção que seus pares tiveram.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de educadores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de novas propostas educacionais (NÓVOA *apud* CARVALHO, 2012, p. 89).

Evidenciou-se a resistência dos profissionais em se assumirem como integrantes de uma sociedade que, direta e indiretamente, ainda reproduz atitudes racistas, preconceituosas e discriminatórias, tanto na escola quanto em outros contextos, colocando aqueles que estão em processo de formação à margem de todas essas limitações que, se não enfrentadas, continuarão presentes em nossas identidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com toda a repercussão, que se diga negativa, nas falas dos educadores, uma afirmativa fica evidente: até então estavam, muitos deles, “adormecidos” e/ou alheios para essas discussões, tão essenciais na primeira etapa da Educação Básica. Não se pode negar a realidade da discriminação racial no Brasil, que submete, diariamente, pessoas à sentimentos de ódio e intolerância, tampouco desconsiderar que tipo de consequências isso pode provocar nas crianças que são vítimas e estão em processo de construção da própria identidade (STREIT, 2013).

Para aqueles, conscientes de sua missão como educadores, potencialmente capazes de atuar para a construção de uma sociedade justa e democrática, que respeite a diversidade étnica, racial e cultural, permanece o compromisso de atuar afirmativamente para que nossas crianças vivenciem uma educação infantil pública de qualidade e apreendam, no contexto escolar, através do exemplo de seus educadores, o respeito à diversidade que ecoe além dos espaços institucionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. -Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

JUNIOR, Hédio Silva, BENTO, Maria Aparecida Silva, CARVALHO, Silvia Pereira de (coord.). **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa Lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

ORTIZ, Cisele. **Só não enxerga quem não quer: racismo e preconceito na Educação Infantil.** Disponível em: www.avisala.org.br. Acesso em: 12 de julho 2015.

STREIT, Maíra. **Racismo na infância:** as marcas da exclusão. Disponível em: www.revistaforum.com.br. Acesso em: 12 de julho 2015.

DOSSIÊ SOCIOANTROPOLÓGICO: ESTRATÉGIA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Marli Spat Taha⁽¹⁾

Ronan Moura Franco⁽²⁾

Diana Paula Salomão de Freitas⁽³⁾

- (1) Mestranda do PPG – Mestrado Profissional em Ensino de Ciências; Professora da Educação Básica; Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé; Uruguaiana.
- (2) Mestrado do PPG – Mestrado Profissional em Ensino de Ciências; Professor da Educação Básica; Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé; Uruguaiana.
- (3) Doutora em Educação em Ciências; Professora do PPG – Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva apresentar um recorte do dossiê socioantropológico realizado pela Escola Municipal de Ensino Fundamental José Francisco Pereira da Silva (JF), identificado enquanto uma estratégia de inovação pedagógica, no âmbito da gestão escolar, para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP). A necessidade de realizar a pesquisa socioantropológica, emerge da mudança que a escola sofreu, em função de avarias que ocorreram no prédio em que estava alocada, desde 1961.

Nesse contexto, a elaboração do Dossiê possibilitou identificar elementos de inovação pedagógica que possam ser incorporadas ao PPP. A concepção de inovação pedagógica que assumimos foi compreendida pelo do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI), do qual participamos, que a descreve da seguinte maneira:

[...] compreendemos que a inovação pedagógica nas escolas depende das condições para constituição e consolidação do grupo que a realiza e das necessidades de onde está inserida. Isso inclui um conjunto de intervenções e decisões, que envolvem mudanças de atitudes, de ideias, de culturas, de conteúdos, de modelos e materiais didáticos, de dinâmica de classe, de estratégias de ensinagem, da avaliação e demais práticas educativas inerentes ao saber-fazer docente (MELLO; SALOMÃO de FREITAS, 2017, p. 1800).

E, continuam as autoras, indicando que as intervenções e decisões aplicam-se às mudanças que se alinham às transformações histórico-sociais necessárias aos fins pretendidos (IBIDEM). Cientes desse processo apresentamos neste texto um recorte da investigação feita com os alunos da escola e seus familiares, que integrou o referido Dossiê.

O PPP fundamenta os trabalhos de uma escola, uma vez que é um documento que se preocupa com a organização do trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo propõe a superação de conflitos (VEIGA, 1995). Ainda, o documento é uma forma de organizar o trabalho pedagógico visando a superação dos conflitos, buscando rechaçar as relações competitivas, corporativas e autoritárias estabelecidas no ambiente escolar. A partir dessa concepção, a escola se organiza para construir um PPP que contemple suas demandas. Para essa construção, faz-se necessário conhecer tanto o contexto onde a escola está inserida, bem como os integrantes da comunidade escolar, incluindo sua constituição familiar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A fim de conhecer a realidade onde a comunidade está inserida, com destaque para os estudantes e seus familiares, organizou-se questionamentos para a realização de uma pesquisa socioantropológica que, de acordo com Salomão de Freitas et al. (2013, p.89):

[...] trata-se de um olhar crítico e elaborado da realidade para transformá-la. Nessa compreensão, definimos como u documento em que estão agrupadas informações referentes às interpretações do coletivo acerca das situações do contexto e do entorno escolar, que serão estudadas e que poderão sofrer intervenção na escola.

A partir da percepção de que as intervenções na escola acontecem com o conhecimento da realidade local, foram efetuadas reuniões, a fim de pensar e elaborar os questionamentos que comporiam o Dossiê. Em função da mudança de endereço da escola, muitos alunos do bairro Alexandre Zachia começaram fazer parte da escola, além de outros diferentes daquele onde a escola estava localizada, havendo assim a necessidade de conhecer a realidade de ambos. Nesse sentido, foram elaborados dois roteiros distintos: um que para ser aplicado no entorno da escola e que apresentasse as demandas e perspectivas da comunidade e outro para ser aplicado com os familiares dos alunos da escola.

De posse do questionário para a comunidade, alunos e professores saíram a campo para efetuar as perguntas com os moradores vicinais da escola. Foram realizadas 240 entrevistas que posteriormente foram categorizadas para apresentação em gráficos dos achados. As entrevistas para as famílias foram distribuídas para os alunos levarem para casa. Mais de 500 entrevistas foram entregues, com uma devolutiva de 286, das quais, uma amostragem de 109 foi categorizada e apresentada em gráficos para a leitura e posterior discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa são amplos, uma vez que investigam desde as condições de trabalho e moradia dos estudantes e familiares, até os motivos de escolherem a escola JF para estudarem. Desse modo consideramos fazer um recorte desta amostragem e focar nos achados acerca das práticas de violência dentro e/ou fora da escola.

Os resultados mostram que quase metade dos alunos e alunas da escola vivenciam, de alguma maneira, a violência. Considerando que, “o sujeito é ator e autor de sua trajetória e ao mesmo tempo, em sua multiplicidade, é produto/produtor de sua sociedade, e por isso carrega consigo as marcas da sua sociedade, história, época e cultura.” (SALES, 2010, p.1), essa vivência é preocupante. Essa preocupação se fundamenta à medida em que a violência vivida é reproduzida na escola, inviabilizando um espaço para produção de conhecimento, podendo “sinalizar uma incapacidade de ensinar ou que a própria escola está “falhando” (BALL, et al. 2016, p.143).

No entanto, ao mesmo tempo que vivenciam a violência, o mesmo percentual de estudantes apresenta propostas de enfrentamento a essa situação, demonstrando um entendimento de que esta não é favorável ao seu desenvolvimento, em todos os aspectos. Dentre este e os outros sinalizadores que aparecem na pesquisa sicioantropológica a escola JF quer construir um PPP que contempla uma relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor – ou seja, sujeito modifica o ambiente e o ambiente modifica o sujeito. Neste aspecto, considerando que a informação sobre a violência emergiu da pesquisa realizada pelo coletivo escolar e que este está disposto a especificar no PPP possíveis estratégias para que a referida relação dialética se estabeleça, reconhecemos este como um foco da inovação pedagógica no âmbito da gestão coletiva de projetos político-pedagógicos nas/das escolas.

REFLEXÕES FINAIS

A escola constrói seu PPP, na perspectiva que este sirva de instrumento para organizar os trabalhos pedagógicos da escola como um todo. Esse processo rompe com o conforto da estabilidade presente e promete um caminho no viés da inovação pedagógica, que conta com diálogos e proposições que envolvam todos os sujeitos deste contexto.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; MAGUIRE, M. BRAUN, A. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Ed. UEPG, 2016.

SALOMÃO de FREITAS, Diana Paula; SILVA, Fabiane Ferreira da; LINDEMANN, Renata Hernandez; MELLO, Elena Maria Billig. Dossiê Socioantropológico: reflexões e práticas para o estudo da realidade. In: SILVEIRA, Marta Iris Camargo Messias da; BIANCHI, Paula. (Orgs). Núcleo Interdisciplinar de

Educação. Articulação de contextos & saberes nos (per) cursos de licenciatura da Unipampa. Tribo da Ilha. Florianópolis, 2013. P. 87-105.

MARTINS, Ana Flávia M. A. Adequação de Estratégias de Ensino aprendizagem numa Turma Reduzida: Estudo de Caso. Dissertação de mestrado – Universidade de Lisboa – Instituto de Educação. 2011. Disponível em < file:///C:/Users/Fr%C3%A3%20Spat/Downloads/ulfpie039734_tm_tese.pdf>. Acesso em: 07 out. 2016.

MELLO, E. M. SALOMÃO DE FREITAS, D. P. A Formação Docente no Viés da Inovação Pedagógica: processo em construção. Anais ... [recurso eletrônico] / XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: Estado, Políticas e gestão da educação: Tensões e agendas em (des)construção. João Pessoa-PB, 2017, p.1793-1802. Disponível em< <http://www.anpae.org.br/XXVIISIMPOSIO/publicacao/AnaisXXVIISimposio2017.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2017.

SALES, R. V. Estratégias narrativas para uma escrita acadêmica apropriada e educativa. In: Encontro Dialógico Transdisciplinar (ENDITRANS). Tecendo Conhecimentos em Complexidade: Desafios e Estratégias, 2010, Vitória da Conquista. (ENDITRANS) Tecendo Conhecimentos em Complexidade: Desafios e Estratégias, 2010. Disponível em < <http://rocsociais.blogspot.com.br/2012/05/estrategias-narrativas-para-uma-escrita.html>>. Acesso em ag. 2017.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org). Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível. 3.ed. Campinas: Papirus Editora, 1995.

TEMPO COMUNIDADE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO INSTITUTO ESTADUAL PAULO FREIRE

Melicia de Souza Silva⁽¹⁾

Rita Freitas Ribeiro Pessano⁽²⁾

Mariele Rosa da Silva⁽³⁾

Marluce Tuparai Wagner⁽⁴⁾

(1) Educadora da Área das Ciências da Natureza e Matemática; Instituto Estadual Paulo Freire; Uruguaiana.

(2) Educadora da Área das Humanas; Instituto Estadual Paulo Freire; Uruguaiana.

(3) Educadora da Área das Humanas; Instituto Estadual Paulo Freire; Uruguaiana.

(4) Educadora da Área das Ciências da Natureza e Matemática; Instituto Estadual Paulo Freire; Uruguaiana

INTRODUÇÃO

Essas ações pedagógicas, baseadas na filosofia freireana, são realizadas anualmente no Instituto Estadual Paulo Freire, escola estadual de ensino médio, localizada no bairro da União das Vilas na cidade de Uruguaiana/RS. A articulação curricular tem como processo a pesquisa socioantropológica/pesquisa da realidade e a pesquisa científica, que se realiza ao longo do ano, por meio dos focos, onde o/a educando/a conhece a realidade onde está inserido/a, sua identidade e cultura, constrói a relação com o conjunto da natureza numa perspectiva ética e humanista, desvenda as relações de poder na família, escola, comunidade e na sociedade, conhece as competências dos entes federados na constituição de Políticas Públicas e, a partir disso, propõe alternativas de desenvolvimento e perspectivas futuras.

Essa prática tem como objetivo conhecer o contexto social da comunidade, bem como, seu senso comum, visando à intervenção da realidade, na perspectiva de sua transformação, pois é conhecendo o/a educando/a e sua realidade que o/a educador/a irá organizar seu planejamento, voltando-o aos interesses e necessidades da comunidade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O tempo/espaço denominado Tempo Comunidade envolve o coletivo de educadores/as e educandos/as, semanalmente nas quartas-feiras. Esse tempo escolar caracteriza-se pelo processo interdisciplinar, portanto, com a participação de todos/as os/as educadores/as de cada turno,

organizados/as de forma que contemplem as diferentes áreas do conhecimento em cada turno do Instituto.

Esta articulação curricular realiza avaliação e apreensão da realidade através de práticas como construção da autobiografia, do relato pessoal e dos princípios de convivências.

Através do estudo dos focos de cada ano são construídos questionamentos que serão aplicados à comunidade escolar. Essas perguntas apresentam várias temáticas e expressam a curiosidade dos/das educandos/as pelo tema. Os focos revelam a intencionalidade e unidade do ensino, visando à formação humana e integral do/a educando/a. Ouve-se o que as pessoas dizem/ pensam. Registra-se o que se sente/percebe. Narra-se a realidade por meio de registros fotográficos, percepções e sentimentos.

A partir dessa prática são escolhidos os temas a serem abordados na sala de aula e posteriormente na feitura do seminário. Ao longo do tempo comunidade é realizado o aprofundamento do(s) tema(s) com o auxílio de todos educadores/orientadores envolvidos. Através das problematizações desenvolvidas os/as educandos/as formulam a pergunta e levantam as hipóteses, construindo o projeto de pesquisa. Utilizando diversos teóricos aprofundam os temas, além da contribuição dos/as educadores/as em suas disciplinas, com o olhar das diversas áreas do conhecimento. Por fim, ocorre a síntese da pesquisa como proposta de intervenção na realidade, culminando com apresentação de trabalhos e entrega do jornal como retorno e esclarecimento a comunidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das atividades realizadas no Tempo Comunidade, percebemos os processos identificatórios e de pertencimento na comunidade que habita. Pensar em um planejamento dialógico implica questionar o modelo atual da organização dos conhecimentos e dos currículos nos quais não há diálogo nem cooperação entre as disciplinas. Por isso, a transdisciplinaridade vem contribuir para esse momento, pois, o olhar de várias disciplinas num mesmo assunto oportuniza um aprofundamento e enriquece sua compreensão, onde ocorre diálogo entre as disciplinas e a busca por construção de novos olhares e conhecimentos. Visando entender o ser humano na sua integralidade e não fragmentado nos seus diversos aspectos. Pois Freire (1977) reflete que o diálogo é a possibilidade de transformar o mundo e as relações humanas refletindo sobre a sua realidade.

E essa prática que norteia a proposta da escola se faz presente neste processo do Tempo Comunidade, pois somos sujeitos envolvidos nesse processo, e por isso, entendemos que fazemos parte da construção do ensino e aprendizagem.

Hernandez (1998), “não aceita que a aprendizagem aconteça por estratégias de repetição para memorização, nem tampouco que a finalidade da educação seja preparar para o futuro, mas sim perceber as experiências e as necessidades que o aluno apresenta no seu presente”. Traz para a escola

as vivências e experiências que os/as educandos/as vivenciam, bem como o conhecimento comum, faz com que a comunidade se sinta inserida no colégio e entenda todos os processos da construção da aprendizagem.

REFLEXÕES FINAIS

O Tempo Comunidade faz parte do PPP e do Regimento Escolar do IEPF desde sua fundação. É a identidade da escola. Não conseguimos visualizar o processo educacional sem esse momento que consideramos essencial para a concretização da aprendizagem, bem como para a materialização da formação humana integral dos/as nossos/as educandos/as. Desde sua implementação o Tempo Comunidade sofre com a interferência da mantenedora, pois a mesma, não compreende a importância desse processo na aproximação da realidade com os conteúdos programáticos estudados, e que são nesses momentos que fazemos a intervenção na realidade da nossa comunidade. Pois como ocorre nas quartas-feiras, todos/as os/as educadores/as devem estar presente neste momento. E isso reflete, por exemplo, na disponibilidade dos/as educadores/as no colégio. O Tempo Comunidade é um momento de muitas aprendizagens, pois temos a possibilidade de dialogar com a comunidade, conhecê-la, perceber seus problemas e trazê-los para as aulas. Levar os/as educandos/as a curiosidade de buscar novos conhecimentos e (re) construir conceitos estabelecidos. Essa vivência é muito importante, pois enriquece nosso trabalho e faz com que possamos desnaturalizar certos conhecimentos e sensibilizar para a mudança na realidade da comunidade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Rev. Atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. **O diálogo como mediador de aprendizagem e da construção do sujeito na sala de aula**. Revista Pátio, ano VI, n. 22, p. 19-21. Jul/Ago. 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na escola: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por**

projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1990.

MORRIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** 4.ed. são Paulo: Cortez; Brasília: DF:UNESCO, 2001.

OSOWOSKI, Cecília Irene. Situações-Limites. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.) **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. P.384-386.

Roda de ConversAÇÃO 6



Coordenador da Roda:

Prof. Wagner Terra

PROJETO CIPAVE DE CAPACITAÇÃO EM GESTÃO DE CONFLITOS E COMBATE AO BULLYING

Liziane Galvão Giordano Pouey de Oliveira⁽¹⁾

Sara Elizeth Duzac Cardoso⁽²⁾

Judith Ovídia Giménez López⁽³⁾

(1) Assessora CIPAVE - 10ª CRE Uruguaiana - RS.

(2) Coordenadora Regional de Educação – 10ª CRE Uruguaiana - RS.

(3) Assessora da Diversidade na 10ª CRE Uruguaiana - RS.

INTRODUÇÃO

A CIPAVE, Comissão Interna de Prevenção à Acidentes e Violências Escolares, atua na Gestão de Conflitos e Combate ao Bullying através da aplicação da Comunicação Não Violenta, dos princípios básicos da Justiça Restaurativa, dos Processos Circulares, da Mediação Escolar e da Arteterapia. Seu principal intuito é trabalhar com os Direitos Humanos e a Construção da Cultura da Paz através da escuta ativa e do controle das emoções.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O Centro Regional de Gestão de Conflitos e Combate ao Bullying que funciona na 10ª Coordenadoria além de realizar mediações escolares com os estudantes e suas famílias, professores, funcionários e equipes diretiva e pedagógica das escolas da rede estadual de ensino, desde o ano de 2015, da Gestão da Coordenadora Sara Cardoso, dentro da pasta da CIPAVE (Comissão Interna de Gestão de Conflitos e Combate ao Bullying). Em 2017, ampliou sua atuação com as capacitações em gestão de conflitos para as redes municipal e estadual de ensino, além de atender a comunidade Uruguaianense. Em quatro módulos de formação teórica e prática aliada a legislação vigente: Módulo I - Comunicação Não violenta; Módulo II – Processos Circulares; Módulo III – Justiça Restaurativa e Módulo IV – Mediação Escolar. Em todos os módulos foram aplicadas dinâmicas da Arteterapia para sensibilizar os participantes a harmonizar-se consigo mesmo, com os outros e com o ambiente. Ao final de cada capacitação realizou-se o Seminário final em que os novos mediadores aplicam os processos circulares com pessoas da comunidade, seus convidados. A Arteterapia entende conflito como um apelo a auto regulação da psique e do inconsciente chamando a atenção do indivíduo para que pare e reflita, libere o que tem em seu interior para que desta forma, possa viver uma vida plena. Desse modo, o mediador de

conflitos poderá ver na Arteterapia uma forma de estar em equilíbrio para escutar e entender o outro, pois para mediar conflito devemos estar em harmonia.



Fotos do acervo das autoras

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No total, já capacitamos mais de duas centenas de orientadores educacionais, universitários, gestores, professores e profissionais em geral. Implementando a Lei Estadual N° 14.030, de 26 de junho de 2012, que institui as CIPAVES na Educação da Rede Estadual de Ensino e qualificando as relações interpessoais através da comunicação não violenta, da restauração da convivência e da vivência dos valores fundamentais aos direitos humanos. A escola é um local privilegiado para a construção de autonomia e convivência colaborativa.

CONCLUSÕES OU REFLEXÕES FINAIS

Nossas expectativas foram superadas diante da sensibilidade e perfil pessoal dos profissionais que foram capacitados, que passaram a entender a mediação como o processo de orientar e/ou guiar o diálogo entre pessoas com opiniões divergentes. Uma atividade de reflexão sobre responsabilidades e compromissos futuros de caráter estritamente individual, porém com reflexos no convívio social e coletivo.

“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar a alma humana, seja outra alma humana”.
Carl Jung

REFERÊNCIAS

- ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. Tradução Mário Vilela. São Paulo: Agora, 2006.
- BOHM, David. **Diálogo comunicação e redes de convivência**. Tradução Humberto Mariotti. São Paulo: Palas Athena, 2005.
- LORENZONI, Nelnie. **Manual Pedagógico de Práticas Restaurativas**. Seduc/RS. Porto Alegre. Corag, 2010
- PRANIS, Kay. **Processos circulares**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Atena, 2010.
- AMSTUTZ, Lorraine S. e MULLET, Judy H. **Disciplina Restaurativa para Escolas**: responsabilidade e ambientes de cuidado mútuo; Trad. Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012
- LEDERACH, John Paul. **Transformação de Conflitos**. Trad. Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012.
- KONZEN, Afonso Armando. **Justiça Restaurativa e Ato Infracional**: Desvelando sentidos no itinerário da alteridade. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editoria, 2007
- ARAÚJO, Ana Paula e LORENZONI, Nelnie. **Práticas Restaurativas na Escola – Relatos e Reflexões**. Porto Alegre, Armazém Digital, 2015.

ANÁLISE DOS ELEMENTOS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM PPP DE ESCOLA ESTADUAL EM BAGÉ-RS

Ricardo Costa Brião⁽¹⁾

Janine Heckler da Cunha⁽²⁾

Diana Paula Salomão de Freitas⁽³⁾

(1) Discente do Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa- Campus Bagé; Professor da Escola Estadual de Ensino Médio Silveira Martins Bagé – RS.

(2) Professora Orientadora – Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé; – Bagé –RS.

(3) Professora Orientadora – Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé; – Bagé –RS.

INTRODUÇÃO

Neste texto apresenta-se os elementos de inovação pedagógica presente no Projeto Político Pedagógico – PPP - da Escola Estadual de Ensino Médio Silveira Martins. Esta análise foi realizada no âmbito de uma pesquisa em desenvolvimento no Mestrado Acadêmico em Ensino, vinculada a um projeto guarda-chuva da qual o primeiro autor do texto participa, por integrar a ação do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação - GRUPI.

Justifica-se este trabalho pela importância de reconhecer elementos de inovação pedagógica no PPP da escola, no sentido de reconhecer o que existe, para fortalecer sua realização, além de criar espaços para, coletivamente propor outros tantos. Tudo com o intuito de colaborar com a escola no sentido de reavaliação e reestruturação dos componentes do documento em relação à sua prática. Sendo assim, o objetivo geral do trabalho ora apresentado, foi reconhecer e analisar o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Médio Silveira Martins. Como objetivos específicos, elenca-se: o reconhecer os elementos gerais do documento; analisar os elementos de inovação pedagógica presentes e, apresentar sugestões para reavaliação do PPP em relação a sua implementação na escola, no viés da inovação pedagógica.

Para análise, inicialmente apresentaremos os procedimentos metodológicos realizados. Em seguida, nos resultados, mostraremos as informações gerais da escola, consultadas no PPP, posteriormente indicaremos o que reconhecemos enquanto elementos de inovação pedagógica e, nas conclusões, colocaremos algumas proposições para que o viés da inovação pedagógica seja mais vivenciado na escola.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi organizada na forma de uma análise documental (GIL, 2008), uma vez que objetivou estudos sobre o PPP, que é um documento construído na e para a escola. Na análise, realizada no mês de outubro de 2017, solicitou-se o documento à gestão escolar, que o enviou de forma digital e contribuiu na escrita deste texto. Neste documento, buscou-se reconhecer para apresentar os elementos gerais e indicar os de inovação pedagógica presentes. Por fim, os autores elencaram algumas proposições em relação ao documento e sua implementação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com relação aos elementos gerais do PPP analisado, identificou-se que, a Escola Estadual Silveira Martins tem como entidade Mantenedora a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS), foi criada pelo Decreto nº 1479 da referida Secretaria, em 26 de maio de 1909. Nesta são ofertadas as etapas e modalidades de ensino: Ensino Fundamental- Educação Especial e 1º ao 9º ano; Ensino Médio, 1º ao 3º ano e Ensino Médio EJA, do 1º ao 3º ano.

A escola conta com dois espaços de reunião coletiva capazes de acomodar até 300 pessoas aproximadamente e conta ainda com quadra poliesportiva, campo de futebol, laboratórios de informática e de ciências. A biblioteca possui mais de mil obras, e ainda disponibiliza computadores para pesquisa. A instituição conta com 82 profissionais da educação, sendo, 70 professores e 12 funcionários.

As equipes de trabalho são divididas em três turnos. Na parte da manhã funcionam o Ensino Fundamental, turmas de 9º anos e o Ensino Médio. A tarde funciona o Ensino Fundamental, séries iniciais e séries finais até o 8º ano e, no turno da noite, funcionam o Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (Ensino Médio). A escola conta com aproximadamente 1200 estudantes. Em relação à prática educativa curricular inovadora, a escola identifica o princípio da interdisciplinaridade como elemento importante. A escola fundamenta-se na educação democrática, humanística que se desenvolve a partir da realidade do aluno e, tem por objetivos a construção de aprendizagens significativas que colaborem com a formação de um espírito crítico e participativo do cidadão. A centralidade das práticas sociais tem origem no processo de conhecimento da realidade e o diálogo é entendido como mediador de saberes e conflitos e estruturam a ação crítica dos sujeitos, com base ética, justiça social e fraternidade.

Para a análise dos elementos de inovação pedagógica, assume-se a definição deste conceito pelo GRUPI, que é:

[...] espaços de decisões coletivas e participativas com intencionalidade deliberada para gerar mudanças nas intervenções pedagógicas de construção ou organização de conhecimento que

se alinhem às transformações histórico-sociais necessárias aos fins pretendidos, juntamente com os objetivos pretendidos no projeto guarda-chuva em desenvolvimento. (MELLO; FREITAS, 2016, p. 05).

Entende-se como elementos de inovação pedagógica os seguintes aspectos, a partir das dimensões e sentidos da criatividade, conforme organizados a seguir: Com relação a construção e a gestão coletiva de projetos político-pedagógicos nas/das escolas - o conjunto de profissionais é livre para desenvolver mecanismos que favoreçam a aprendizagem. Sobre o reconhecimento da multidimensionalidade da experiência humana (afetiva, ética, social, cultural e intelectual), compreende-se que os estudantes são diferentes e apresentam diferentes condições de aprendizagens. No tocante a produção de conhecimentos, valorizando os interesses dos estudantes, os saberes comunitários e acadêmicos, o PPP analisado traz o entendimento de que conhecimento não é algo situado fora do indivíduo, que se adquire pela cópia, nem que se constrói fora da realidade exterior.

No tocante a realização de práticas educativas que valorizem a diversidade e as diferenças dos envolvidos, potencialize a criatividade, a convivência, o diálogo e a mediação de conflitos, observou-se que: cultura, conhecimento e componentes curriculares devem estar unidos em ações interdisciplinares. Ainda, sobre a concretização de estratégias de ensinagem que reconheçam os estudantes como participantes ativos em redes sociais e comunitárias, colaborando, debatendo e produzindo novos conhecimentos – compreende-se a escola como espaço de trabalho cooperativo que organiza o currículo para atender as características dos educandos, e o trabalho pedagógico é flexível para assegurar o sucesso do aluno. Por fim, com relação a participação e o envolvimento de diferentes segmentos da comunidade escolar, o documento evidencia a participação dos diferentes segmentos nas tomadas de decisões, são eles: Círculo de Pais e Mestres (CPM), Conselho Escolar, Caixa Escolar e Grêmio Estudantil.

CONCLUSÕES OU REFLEXÕES FINAIS

Para este trabalho, sobre a análise do PPP da escola, sob a óptica da inovação pedagógica, observa-se que o documento garante a realização de questões pedagógicas e metodológicas, espaços coletivos de trabalho e fomenta o engajamento dos profissionais da educação, sob a perspectiva interdisciplinar. Isso, com o sentido de desenvolver as potencialidades dos alunos. No entanto, enquanto profissionais desta escola, percebemos que estes espaços podem ser mais aproveitados, enquanto uma oportunidade para que a escola seja um exemplo de instituição de ensino que vivencia a inovação pedagógica na gestão, no currículo, nas metodologias, no ambiente e nas relações com a comunidade externa.

Também consideramos que existe a necessidade de alinhar algumas indicações do PPP com as práticas realizadas, tais como propomos a seguir: a) aumentar os espaços permanentes de estudos e discussões sobre ações voltadas ao aprendizado de todos; b) Ampliar os momentos permanentes de reflexão individual e coletiva, sobre a prática, na perspectiva do seu desenvolvimento crítico, a fim de favorecer o aprendizado e estabelecimento de estudos acerca do desenvolvimento dos estudantes; c) estabelecer mecanismos de auxílio nas questões de aprendizagem dos alunos.

A inovação pedagógica pode colaborar com melhor desenvolvimento de todos, no sentido da permanência dos estudantes, da união dos docentes com a equipe diretiva e com comunidade externa, de modo a construirmos uma educação, de fato, transformadora.

REFERÊNCIAS

Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GADOTTI, M. **Educação e Compromisso**. 2ª Ed. Campinas. São Paulo: Papyrus, 1986.

MELLO, Elena Maria Billig; FREITAS, Diana Paula Salomão de. A formação docente no viés da inovação pedagógica: processo em construção. In: XXVIII SIMPÓSIO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 28., 2017, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2017. p. 1793-1802.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA ENSINO BÁSICA: UMA PROPOSTA DE SENSIBILIZAÇÃO E PERCEPÇÃO DO MEIO AMBIENTE

Edryeise Nunes Gavião⁽¹⁾

Wagner Terra Silveira⁽²⁾

⁽¹⁾ Aluna de Especialização; Universidade Federal do Pampa; Uruguaiana-RS

⁽²⁾ Orientador; Universidade Federal do Rio Grande; Rio Grande-RS

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a inovação na educação acerca do ensino básico e o superior levando em consideração a educação ambiental, que é marcada por contextos de degradação do ecossistema e do meio ambiente, a produção do conhecimento contempla a interação entre o meio social e natural.

A escola é um dos âmbitos em que boa parte da população forma conceitos e percepções de um determinado assunto, é nesta fase em que a educação ambiental deve ser inserida e buscar alternativas de sensibilizar o aluno para que assim ocorra o estancamento de ações incorretas, que levam a realidade dos dias atuais em que o meio ambiente se encontra em desequilíbrio, que para determinadas pessoas parece não ser importante (CARVALHO SOUZA et al, 2012).

Intervenções antrópicas causa desequilíbrio no meio ambiente, pois leva à utilização dos recursos naturais insustentável, o uso sustentável é a maneira mais correta para que as gerações futuras tenham o privilégio, assim como nos, de usufruir dos recursos naturais. Diante desse contexto, se faz presente à necessidade da educação ambiental nas escolas assim como na sociedade á um todo para sensibilizar e assim melhorar a qualidade de vida e reestabelecer o equilíbrio entre o homem e o meio (SATO, 1997).

A educação ambiental pode ser desenvolvida de maneira interdisciplinar, desenvolvendo a reflexões ecológicas e sustentáveis de questões sobre o mundo que queremos (FERREIRA et al, 2014). Segundo BRASIL, 1999 a interferência através da educação ambiental pode agregar muito em ambiente escolar, assim como, em órgãos públicos, segundo a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9795/1999), em seu Artigo 1º:

[...] entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (BRASIL, 1999).

É importantíssimo que ocorra uma troca de informações entre o transmissor e o receptor, para que não seja somente informativo e sim prático, para que assim o receptor sensibilize-se com as causas referentes às problemáticas ambientais (DIAS, 2004).

A educação ambiental deve ser um exercício progressivo e inovador sem perder o foco do objetivo primordial. Sendo assim, o projeto tem o objetivo de orientar os alunos e comunidade escolar através da sensibilização e percepção do meio ambiente em que estão inseridos e levar para fora dos portões da escola essa troca de informações adquiridas e transpassar para as pessoas do seu convívio.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo foi realizado nas dependências internas da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Roberval Beheregaray Azevedo, localizada no Município de Uruguaiana– RS. A primeira etapa da pesquisa consistiu em uma visita com a autorização da responsável pela escola, para fazer um levantamento da situação em que se encontrava, e assim obter embasamento de como se daria o andamento do projeto, consecutivamente, executá-lo.

O projeto consiste em sensibilizar alunos do 5º ano, através da percepção das necessidades plantas. Consiste em quatro etapas a seguir: 1ª Etapa: reconhecimento do local de realização do projeto; 2ª Etapa: aula didática sobre Educação Ambiental e condução das atividades relacionadas no projeto; 3ª Etapa: separação dos materiais que serão reutilizados (revistas, jornais, terra e sementes), separação de mudas e organizar a área de trabalho; 4ª Etapa: responder o que aprendeu e se gostaram da atividade que foi realizada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto de jardinagem foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Roberval Beheregaray Azevedo, localizada no Município de Uruguaiana– RS com alunos do 5º ano no período da manhã. Ao observar a escola e a área em que esta localizada pode-se ter a conclusão de que é um local bastante arborizado e com alguns canteiros, um pouco mal cuidados.

Em um primeiro momento escutamos os relatos de conhecimento dos alunos com relação ao tema jardinagem e a opinião deles sobre a preservação do meio ambiente, aos alunos foram bastante participativos e tinham e conheciam o tema superficialmente então ocorria um direcionamento por parte do pesquisador para que ele aprofundasse o assunto, logo após foi dado às orientações para o início da atividade onde os alunos confeccionaram vasos utilizando folhas de jornal e revistas velhas que normalmente iria para descarte, nos vasos foi colocado terra e disponibilizado sementes de plantas que

eles só saberiam a espécie depois que nascesse, isso gerou interesse e ansiedade dentre os alunos da turma.

Após a conclusão da atividade eles responderam duas perguntas simples “o que acharam da atividade e o que aprenderam na manhã de hoje?”, as respostas foram simples e conclusivas, como exemplo cita-se: *“Foi muito legal porque nos aprendemos a plantar e agora eu vou ajudar a minha amiga e a minha mãe”*; *“eu amei esse dia foi divertido cada um foi aprendendo a plantar foi legal a hora que nos fizemos os copinhos eu amei gostei muito aprendi a fazer um monte de coisa”*, esses são alguns dentre as respostas sendo que todas foram mais ou menos nessa linha de raciocínio de que gostaram muito da atividade que poderia ter mais como estas.

É de extrema importância que as crianças no âmbito escolar assimilem desde cedo a ter comportamentos ambientalmente corretos com o meio ambiente e para isso é importante que tenham como influência e exemplo os seus professores (NARCIZO, 2009).

CONCLUSÕES OU REFLEXÕES FINAIS

Concluiu-se que a prática de educação ambiental nas escolas é pouco reconhecida levando em consideração a sua extrema importância na formação de indivíduos que estão a recém formando conceitos, pois os alunos tinham pouca convivência com essa metodologia de trabalho, vivência de plantar e esperar nascer à planta e qual a importância das plantas e árvores para nos seres humanos para Darcy Ribeiro esta seria a “receita para iniciar às crianças no código da sociabilidade, tratamento, relacionamento e preparo para a vida em sociedade” (BOMENY, 2009). Para as crianças foi proporcionada uma nova linha pedagógica e didática onde se obteve uma grande sensibilização e construção de novos conceitos tendo outra percepção do meio ambiente além da vontade de transpassar o que foi aprendido nesse projeto, o que é muito gratificante para nos Educadores ambientais, devemos sempre estar em constante inovação de materiais didáticos para cada vez mais chamar a atenção para preservação do meio ambiente.

REFERÊNCIAS

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.

BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. Lei 9795/99. Brasília, 1999.

CARVALHO-SOUZA, G. F. A percepção de crianças sobre o lixo marinho: uma abordagem lúdica na popularização das ciências. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. REMEA, 2012.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. 9a ed. São Paulo. Gaia, 2004.

FERREIRA, C. M. A. et al. **Meio Ambiente e educação ambiental nas escolas públicas**. Disponível na internet pela url: www.ambitojuridico.com.br. Acesso em: abril de 2014.

NARCISO, K. R. S. Uma análise sobre a importância de trabalhar educação ambiental nas escolas. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** ISSN 1517-1256, v. 22, janeiro a julho de 2009.

SABBAGH, R. Arborização urbana no Bairro Mario Dedini em Piracicaba. Soc. Bras. de Arborização Urbana. **REVSBAU**, Piracicaba – SP, v.6, n.4, p. 90-106, 2011.

SATO, M. **Educação para o ambiente amazônico**. São Carlos: 1997. 245p. Tese (Doutorado em Ciências) – PPG-ERN/UFSCar.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA BÁSICA: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO PARA A DISCIPLINA DE BIOLOGIA

Danelize Martins Gomes⁽¹⁾

Wagner Terra Silveira⁽²⁾

⁽¹⁾ Aluna de Especialização; Universidade Federal do Pampa; Uruguaiana-RS

⁽²⁾ Orientador; Universidade Federal do Rio Grande; Rio Grande-RS

INTRODUÇÃO

Com este texto, objetiva-se compartilhar as experiências da implementação de uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS) em uma escola municipal do município de Uruguaiana (RS), voltada à Educação Ambiental (EA), na perspectiva de facilitar o ensino na Escola Básica, dentro da disciplina de Biologia. A UEPS foi desenvolvida durante o mês de outubro de 2016.

A partir de estudos teóricos, o ensino de biologia pode ser explorado através da temática EA, potencializando maior reflexão e conseqüentemente, uma aprendizagem significativa por parte dos alunos. De acordo com Ausubel (2000), a aprendizagem é mais significativa à medida que o novo conteúdo ensinado é incorporado às estruturas do conhecimento prévio de um estudante. Para a ocorrência de aprendizagem são necessárias duas condições: o aluno precisa ter disposição para aprender e o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo (MOREIRA; MASINI, 2011). Dessa forma, o professor tem um importante papel como facilitador na aprendizagem e nas estratégias pedagógicas utilizadas.

Nesse sentido, percebemos que a EA pode ser trabalhada dentro da sala de aula, com a perspectiva de inovação pedagógica, buscando o pensamento crítico e autocrítico dos alunos, bem como a reflexão sobre o conteúdo escolar (FINO, 2011). Isso, com o intuito de proporcionar processos de aprendizagem que não fragmentem do conhecimento, uma vez que a forma conservadora de ensinar e aprender- infelizmente- tem se baseado na fala exclusiva do professor e na aprendizagem mecânica dos alunos. Neste contexto, o viés da inovação tecnológica sugere abordagens diferenciadas dentro da relação de ensino-aprendizagem, como é o caso da UEPS, a fim de se modificar os modos de aprender ainda presente nas escolas..

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho consistiu em implementar e avaliar uma sequência didática, UEPS, a partir da temática EA no EM. Foram realizadas atividades didáticas ao longo de quatro semanas (seis horas/aula de 50min). Como tarefa de reflexão, dividiu-se a turma em grupos e colocou-se a seguinte questão (A).

“Após o desastre, há sobrevivência de organismos aquáticos no local?”. Os alunos foram orientados entregar suas respostas. Após, houve uma discussão sobre as respostas. A discussão desta atividade será apresentada na próxima parte deste texto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As questões trabalhadas pela UEPS surgiram da necessidade de refletir em torno do desastre ambiental de Mariana (MG), que aconteceu em 2015 e foi tema de um dos encontros com o terceiro ano do EM. Objetivou-se implementar uma UEPS para instigar sobre o ensino de Biologia integrado à EA, para refletir com os alunos temas presentes no cotidiano.

Além disso, o projeto político-pedagógico (PPP) da escola enfatiza a importância do uso do livro didático em aula e o tema EA não é abordado no mesmo, tendo o professor que buscar conhecimento indo ao encontro do processo de inovação pedagógica que se concentra em um posicionamento crítico-reflexivo na criação de contextos de aprendizagem (MELO; SALOMÃO DE FREITAS, 2017).

A sequência didática sobre o desastre ambiental ocorrido em Mariana (MG) está apresentada na Tabela 1 e contemplou a abordagem de conteúdos sobre ambiente, ecologia e relações entre sociedade e meio ambiente.

Tabela 1: Síntese do planejamento didático

Aula	Atividades	Objetivos
Desastre Mariana e suas consequências.	Aula expositiva e dialogada com auxílio do <i>Power Point</i> Apresentação de vídeo sobre as consequências desse impacto ambiental.	Verificar o conhecimento dos alunos sobre meio ambiente; Articular o assunto aos conteúdos de ecologia e biologia; Refletir sobre os impactos do desastre na vida dos moradores de Mariana (MG).

Para análise e discussão, foram retomados os registros escritos dos alunos. Para tanto observou-se suas respostas da questão A, que teve como objetivo identificar os conhecimentos dos alunos a respeito dos objetivos apresentados na Tabela 1. Para discussão foram trazidas, aleatoriamente, duas respostas dos alunos. Para a questão A, um aluno respondeu:

Sim, há sobrevivência, mas a lama danificou muito o local, porque na natureza, o homem é apenas maior na Sustentabilidade. O caráter na sociedade, o individual contará com o respeito quanto a esses seres para não ter agressão no ambiente (Resposta do Grupo A para Questão A)

Entende-se que para esse aluno o meio ambiente se inter-relaciona com o mundo social. Segundo Grün (1996), vivemos em uma crise ambiental sem precedentes e faz-se necessária uma reorientação da atuação humana em relação ao meio ambiente. Esta reflexão traz indícios de aprendizagem significativa, ao relacionarmos o que foi colocado com conteúdos das disciplinas de biologia e ecologia. Sobre esta mesma questão, outro aluno colocou que “Não há sobrevivência, pois devido ao excesso de lama, há uma quantidade muito baixa de O₂ (oxigênio) dissolvido presente na água”. Esse escrito mostra um pensamento voltado apenas ao biológico, desconsiderando as consequências sociais do impacto, sem um que se perceba um diálogo mais integrado entre a biologia com as abordagens da EA. Isso é oposto do que diz Moreira (2011) sobre a aprendizagem. Quando o sujeito percebe que o que se aprende é parte de sua cultura, mas não algo externo, ele não será apenas agente passivo no processo educativo, mas um participante crítico que é capaz de modificar a realidade apresentada.

Contudo, para o mesmo autor, a aprendizagem, apesar de mecânica, não deve ser desconsiderada, sendo necessária quando um indivíduo adquire informação numa área de conhecimento completamente nova para ele. Desta maneira, a fala o registro do segundo aluno, mesmo que incompleta representou possibilidade de crescimento, visto que foi percebida relação dos impactos ambientais do desastre com as análises de pH e O₂.

CONCLUSÕES OU REFLEXÕES FINAIS

A UEPS suportada no pressuposto da Teoria de Aprendizagem Significativa de Ausubel (2000) e a Teoria de Aprendizagem Significativa Crítica de Moreira (2011), cumpriu com os objetivos propostos. Pode-se afirmar então que o desenvolvimento da oficina evidenciou que o estudo dos conteúdos através da UEPS, facilitou a reflexão dos alunos através do pensamento de Melo e Salomão de Freitas (2017) quanto ao processo emancipatório da inovação pedagógica sendo este um caminho não induzido de fora, mas sim de dentro, estimulando ideias e mudanças pragmáticas que buscam reconciliar a escola com as necessidades de desenvolvimento cultural e social. Além disso, considera-se que a experiência realizada foi uma alternativa para desenvolver temas de forma diversificada na escola básica, tornando o ensino e aprendizagem dos conteúdos de Biologia integrado à educação ambiental, um processo mais estimulante para o aluno.

Por fim, acredita-se que a maneira diferenciada como foi desenvolvido esse trabalho é um caminho viável para abordagem da Ed. Ambiental no ensino médio, com um viés de inovação pedagógica, pois, permite discutir conteúdos científicos do Ensino Superior e suas relações com a vida dos estudantes.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: Uma Perspectiva Cognitiva. 1ª Ed, Lisboa, 2000. p. 35

Fino, C. N. Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciamento. In: Fino, C. N. **Etnografia da Educação**. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa, 2011, p 99-118.

MELLO, E; SALOMÃO DE FREITAS, D. A formação docente o viés da inovação pedagógica: Processo em Construção. In: **XXVII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. João Pessoa, 2017. Anais. João Pessoa. ANPAE, 2017. P1794-1803.

MOREIRA, M; MASINI, E.A.F.S. **Aprendizagem Significativa**: Um Conceito Subjacente. Aprendizagem Significativa em Revista. v.3, p. 25-46, 2011.

GRÜN, M. **Ética e Educação Ambiental**: A conexão necessária. 11.ed. Campinas, 1999, p. 110

FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Clotilde Panciera Grazziotin⁽¹⁾

Elena Maria Billig Mello⁽²⁾

⁽¹⁾ Professora Orientadora Pedagógica da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino, Uruguaiana.

⁽²⁾ Professora adjunta da Universidade Federal do Pampa – Campus Uruguaiana.

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda um recorte sobre ações de formação acadêmico-profissional de coordenadoras pedagógicas, que atuam na Educação Infantil em uma Rede Pública Municipal de Ensino. Entre outros objetivos, buscamos discutir sobre metodologias inovadoras com as coordenadoras pedagógicas, com a intenção de valorizar os encontros de formação como meio de formar-se e transformar-se e acompanhá-las em sua práxis educativa.

Entendemos que a Educação Infantil se constitui etapa de suma importância para o desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos de idade, nos aspectos físicos, psicológicos, cognitivos, sociais, compreendido como período de muitas aprendizagens. Sabemos que a criança aprende de forma globalizada, sendo que o cognitivo, as emoções, os sentidos estão fortemente ligados à aprendizagem, daí a importância de aprofundar nossos conhecimentos sobre o período da infância.

Para que a Educação Infantil consiga atender as demandas de uma educação integral com olhar sensível às diferenças e múltiplas formas de aprender, é necessário que a escola e os profissionais que nela atuam viabilizem meios para valorizar a curiosidade natural da criança e sua vontade de aprender, através do contato com experiências ricas, que levem em conta a criança como ser capaz, dinâmico, histórico e de direitos. Assim as coordenadoras pedagógicas, como uma das principais responsáveis pela formação na escola, recebem a incumbência de desacomodar, fomentar e provocar no grupo de educadores a vontade de transformar suas ações mediada por reflexões e discussões dialógicas e que tenham o contexto escolar como ponto de partida.

A Educação Básica e Educação Superior articuladas, tecendo e compartilhando conhecimentos, oferecem uma oportunidade ímpar em substanciar a escola como espaço de formação, de pesquisa, de produção de conhecimentos, revigorando as práticas escolares e validando saberes. Conforme Mello e Salomão de Freitas (2016), “a partilha das situações da sala de aula da escola de Educação Básica, da Educação Superior e das experiências dos(as) licenciandos(as), mostra a riqueza presente na diversidade do coletivo em criar iniciativas conjuntas para o enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar (...)”, caracterizando a formação acadêmico-profissional.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente escrita é resultado de pesquisa mais ampla, com abordagem qualitativa (MINAYO et al., 1994), que envolveu seis coordenadoras pedagógicas da primeira etapa da Educação Básica que atuam em três unidades educacionais, atendendo crianças de quatro meses a cinco anos de idade (creche e pré-escola). Apresentamos algumas reflexões sobre as atividades formativas realizadas com as coordenadoras pedagógicas no seu percurso de formação acadêmico-profissional, nas ações ofertadas pela mantenedora de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Constituiu-se um grande desafio para a coordenadora pedagógica olhar-se como mediadora e colaboradora na formação dos professores, para tanto ela precisa também de momentos de formação. Como coloca Vasconcellos (2006, p.89), “o coordenador, ao mesmo tempo em que acolhe e engendra, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo (...)”. Pressupõe também compreender as formas como as crianças aprendem e se desenvolvem, conhecer as características das fases do desenvolvimento infantil, para ter condições de orientar estudos e assessorar os professores no exercício da docência.

A formação acadêmico-profissional é fundamental no processo de apropriação e qualificação do trabalho da coordenação pedagógica, pois possibilita tornar a escola um espaço contínuo de formação, reflexão, avaliação, (re)construção de saberes e práticas, com a intenção de transformar, quebrar paradigmas, reavivar interesses e provocar mudanças de postura, atitudes e concepções. Diniz-Pereira (2015) nos ajuda a pensar sobre essa questão quando coloca:

Precisamos romper com a concepção da escola “apenas” como um espaço para se ensinar. Temos que passar a enxergar esse espaço como local de produção de conhecimentos e saberes; um local onde identidades individuais e sociais são forjadas, onde se aprende a ser sujeito, cidadão crítico, participativo – atuante em sua comunidade – e responsável. (DINIZ-PEREIRA, 2015, p.147).

Nesse sentido, a partir das formações organizadas e desenvolvidas pela mantenedora de ensino e em parceria com a Universidade, redimensionou-se para que as coordenadoras pedagógicas desenvolvessem formações em suas escolas, acolhendo e observando os diferentes contextos, demandas e singularidades de todos os segmentos que fazem parte da escola. Essa estratégia possibilitou e garantiu a formação em rede, proporcionando que todos os segmentos participassem efetivamente dos estudos acerca dos conteúdos e/ou temáticas apresentadas. Outra estratégia

verificada foi o aprofundamento dos conteúdos sobre Educação Infantil, que foram amplamente discutidos, de forma dialógica e reflexiva, oportunizando aos profissionais envolvidos repensarem também sua identidade e prática docente.

As visitas de acompanhamento da equipe da mantenedora de ensino aconteceram, num movimento dialógico-reflexivo, aspirando que as discussões passassem do discurso para a prática num processo de apropriação, acolhimento e efetivação, ficando claro que o envolvimento e apropriação da coordenação pedagógica faz a diferença na efetivação de um trabalho fundamentado em estudos durante os encontros de formação. Cada escola, por sua singularidade, fez um percurso distinto, contudo ficou nítido que, das escolas investigadas, a que teve uma equipe gestora atuando ao lado de seu grupo, trazendo para reflexão aspectos observados na prática e discutidos a partir de aportes teóricos consistentes e relacionados com as observações in loco, obteve um crescimento mais significativo, com mudanças refletidas na postura dos educadores, na organização dos espaços, no desenvolvimento da prática docente, da não fragmentação dos conteúdos, no olhar e tratamento às crianças manifestados no cuidado, afeto e atenção aos seus interesses e necessidades.

REFLEXÕES FINAIS

Vemos nas coordenadoras pedagógicas a força de mudança, pois são elas que se encontram no contexto escolar, sentindo e vivendo todas as emergências que surgem e que visualizam as fraquezas e potências dentro desse ambiente. Somos cientes da importância da continuidade de mobilização para formação acadêmico-profissional com estudos que aprofundem saberes pedagógicos, com a intenção real de aproveitá-la para enriquecer o planejamento escolar com estratégias metodológicas inovadoras que enxerguem a criança de acordo com suas especificidades, necessidades, desejos e, principalmente, como ser capaz de fazer e aprender.

Ficou evidente o interesse dessas profissionais em trazer a temática para as pautas de estudos com os professores, a fim de planejar e implementar estratégias pedagógicas na Educação Infantil, de forma inovadora. Nesse sentido, a parceria entre as instituições de Educação Infantil e a universidade mostra-se imprescindível para dar continuidade aos estudos, ampliando, renovando e validando a importância de referenciais que embasam estudos e práticas interessantes à Educação Infantil.

Consideramos que este estudo precisa ganhar espaço e maior visibilidade no âmbito educacional, visto sua importância e as contribuições significativas que podem trazer para melhor compreendermos o comportamento do cérebro no processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 24, n.3, p.143-152, set/dez. 2015.

MELLO, Elena Maria Billig; FREITAS, Diana Paula Salomão de. **Formação Acadêmico-profissional de professores (as)**. Uruguaiana: UNIPAMPA, 2016. (Material de estudo).

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2006.

REFLEXÕES FINAIS PARA PROMOVER OUTRAS REFLEXÕES...

É chegado o final deste e-book e o leitor e a leitora podem ter chegado a mesma conclusão que chegamos: que o que nos une, diante da inovação pedagógica, é o desejo de transformar a educação. Seja em nossos planejamentos e práticas, seja em compreensões acerca da necessária valorização dos profissionais da educação, **pelos trabalhos lidos entendemos que compartilhamos o desejo de mudar; de fazer diferente, uns com as colaborações dos outros.**

Assim, apresentar e ter os registros dos trabalhos do Evento foi também importante para (re)conhecermos e valorizarmos as inovações pedagógicas que já fazemos, no sentido de percebermos que, ao contrário de estarmos sós, somos mais de 60 profissionais da educação **querendo saber sobre as adversidades e possibilidades encontradas por quem também quer transformar.**

Os textos oxigenam nossas esperanças e sonhos de práticas educativas horizontalizada, pautadas pelo diálogo e pelo respeito - também manifestado nos relatos sobre as disposições dos ambientes escolares - com foco em tecnologias que facilitam, ao mesmo tempo que prestigiam, o ensino-aprendizagem; que prezam pela colaboração na construção e gestão dos projetos político-pedagógicos; que valorizam a formação mais integral, porque atestam a multidimensionalidade da experiência humana; que reconhecem os estudantes e as demais pessoas da comunidade escolar em sua singularidade, como participantes ativos dos processos educativos.

Enfim, pelos escritos deste e-book, apresentados no Seminário de Inovação Pedagógica: repensando estratégias de formação acadêmico-profissional em diálogo entre Educação Básica e Educação Superior, **trocamos sementes que desejamos que semeiem!** Que a partir do que vivemos e aprendemos, construamos novos espaços de criação de inovação pedagógica que venham ser socializados no II Seminário em Inovação Pedagógica: formação acadêmico-profissional, que será realizado em 2018, na UNIPAMPA - Campus Bagé.

Profas Diana Paula Salomão de Freitas e Elena Maria Billig Mello,
pela Comissão Organizadora.

APOIO



PROFOR:

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
BÁSICA**