

Organizadoras
Eduarda Lima Ribeiro
Julia Jaques Leal
Mayra da Silva Cutruneo Ceschini

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA/NA EDUCAÇÃO E SUAS INTER-RELAÇÕES COM A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



Organizadoras
Eduarda Lima Ribeiro
Julia Jaques Leal
Mayra da Silva Cutruneo Ceschini

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA/NA EDUCAÇÃO E SUAS INTER-RELAÇÕES COM A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



2024 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br
uniesmero@gmail.com

Organização

Eduarda Lima Ribeiro

Julia Jaques Leal

Mayra da Silva Cutruneo Ceschini

Revisão

Mayra da Silva Cutruneo Ceschini

Arte da Capa e Miolo

Mayra da Silva Cutruneo Ceschini

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Gestão democrática da/na Educação e suas inter-relações com a inovação pedagógica

R484g E-book [recurso eletrônico]: Gestão democrática da/na Educação e suas inter-relações com a inovação pedagógica / Eduarda Lima Ribeiro; Julia Jaques Leal; Mayra da Silva Cutruno Ceschini (organizadoras). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2024. 264 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5492-093-3

DOI: 10.5281/zenodo.14197703

1. Seminário de Inovação Pedagógica. 2. Gestão democrática da/na Educação. 3. Inovação pedagógica. I. Ribeiro, Eduarda Lima. II. Leal, Julia Jaques. III. Ceschini, Mayra da Silva Cutruno. IV. Título.

CDD: 371.207

CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.uniesmero.com.br/2024/11/gestao-democratica-dana-educacao-e-suas.html>



GRUPI

Organização do E-book

Organização

Eduarda Lima Ribeiro
Júlia Jaques Leal
Mayra da Silva Cutruneo Ceschini

Revisão

Mayra da Silva Cutruneo Ceschini

Arte da Capa e Miolo

Mayra da Silva Cutruneo Ceschini

O conteúdo dos Capítulos é de responsabilidade de cada Autor/a, cabendo as organizadoras apenas compilar e organizar o material para publicação.

Organização do VII Seminário de Inovação Pedagógica: Gestão Democrática da/na Educação

Coordenação Geral

Prof. Dra. Elena Maria Billig Mello
Profa. Dra. Mayra da Silva Cutruneo Ceschini

Comissão Organizadora

Amanda Machado Barbosa
Ana Cristina Ghislemi
Cadidja Coutinho
Diana Paula Salomão de Freitas
Dienuza da Silva Costa
Eduarda Lima Libeiro
Gabriela Rodrigues Noal
Júlia Jaques Leal
Lucas da Silva Leivas
Madjiguene Rodrigues Rangel
Patricia Altermann Batista da Rosa
Ronan Moura Franco
Rita de Cássia Angeieski da Silveira
Uilson Tuiuti de Vargas Gonçalves



Comitê Científico do Evento

Profa. Dra. Ana Cristina Ghisleni

Profa. Dra. Analisa Zorzi

Profa. Dra. Andrielli da Silva Fontoura

Profa. Dra. Cadidja Coutinho

Profa. Dra. Carla Spohr

Profa. Dra. Claudete da Silva Lima Martins

Profa. Dra. Diana Paula Salomão de Freitas

Prof. Dr. Edson Ponick

Profa. Dra. Elisa Dos Santos Vanti

Profa. Dra. Eugênia Antunes Dias

Profa. Dra. Helenara Plaszewski

Profa. Dra. Isabel Cristina de Macedo

Profa. Dra. Isaphi Marlene Jardim Alvarez

Prof. Dr. Jackson Luis Martins Cacciamani

Profa. Dra. Laura Habckost Dalla Zen

Profa. Dra. Lurdes Zanchetta da Rosa

Profa. Dra. Natieli Luiza Branco

Profa. Dra. Mayra da Silva Cutruneo Ceschini

Prof. Dr. Ronan Moura Franco

Profa. Dra. Vera Lucia Duarte Ferreira

Profa. Ma. Ana Luiza Zappe Desordi Flores

Profa. Ma. Carla Ireni Borges Rodrigues

Profa. Ma. Cintia Rochele Alves de Oliveira

Profa. Ma. Fernanda de Lima Pinheiro

Profa. Ma. Gabriela Rodrigues Noal

Profa. Ma. Rita de Cássia Angeieski da Silveira

Prof. Me. Uilson Tuiuti de Vargas Goncalves

PREFÁCIO

Prefaciar os Anais do VII Seminário de Inovação Pedagógica – SIP - é um privilégio emocionante. Estou impregnada de todas as formas ao vive(r)nciar neste espaço-tempo de (com)partilhamento de vivências acadêmico-profissionais desde a sua primeira edição, em que a potencialidade coletiva e amorosa dos/as colegas que a pensam e a praticam impulsionam-me/nos a continuar a lutar pela educação pública, de qualidade e acessível a todos/as.

Gratidão é a palavra que me vem a mente ao revisitar as interpelações provocadas pelo SIP, assim como uma frase que li dias atrás, que desconheço a autoria: “A vida começa todos os dias”. Digo isso porque, ao revisitar o que foi realizado em todas as sete edições do SIP, percebo o quanto é um mo(vi)mento muito especial. As três primeiras edições foram presenciais (2017-2018-2019), as outras três seguintes, no formato on-line (2020-2021-2022) e, para esta VII edição, foi planejado ser híbrido, sendo, em 2023, on-line e, na continuidade, em 2024, ser presencial; porém, com o RS cometido pela calamidade climática, a opção foi prosseguir no formato on-line.

Recordo-me que, para a criação do Seminário de Inovação Pedagógica, em 2017, juntaram-se a mim colegas amigos/as do nosso querido GRUPI (Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação), com o propósito de proporcionar espaço para a socialização de ações de ensino, pesquisa, extensão, gestão, realizadas com inovação pedagógica, praticadas pelas comunidades da Educação Básica e Superior.

Desde lá, percebo o quanto esse momento/movimento é circulíneo (circular-curvilíneo), em que me envolvo com meus pares na produção/(re)construção de conhecimentos na área educacional, com foco na inovação pedagógica.

Assim, este VII SIP tem temática escolhida não por acaso, pois está ancorada nos princípios da dialogicidade, da coletividade, da democracia, da participação, do protagonismo da comunidade na proposição e realização de proposi(a)ções. A intencionalidade amorosa dessa escolha foi homenagear a profissional docente gestora, mentora intelectual e epistemológica do GRUPI, Profa. Dra. Maria Beatriz Luce, pesquisadora na área temática da política e gestão educacional, com diversas vivências na gestão da Educação Básica e Superior. No ano de 2023, na sua trajetória acadêmico-profissional completou 50 anos de dedicação à docência.

Ancorada na trajetória dessa nossa colega, eu e todos/as grupianos/as reconhecemos a professora Maria Beatriz como uma força propulsora na promoção e no fortalecimento das práticas educativas democráticas no campo da educação. Frente à dedicação que ensina e mobiliza, inspirada na trajetória da professora homenageada, a temática do VII SIP é “Gestão democrática da/na educação”, entremeada com a inovação pedagógica,

As palavras proferidas pela Profa. Maria Beatriz Luce, na abertura do 10º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE/UNIPAMPA), em 06/11/2018, impulsionam-me, e acredito a todos/as os/as leitores/as, a vivenciar a gestão democrática: “A democratização da educação é a base de possibilidade da democratização da e na sociedade, pois se trata de democratizar o acesso à escola e à universidade; democratizar o conhecimento em suas mais variadas formas e perspectivas; e democratizar a gestão das políticas públicas e das instituições de educação, porque sem participação nas decisões, na ação e na avaliação das escolas e universidades, não se exercita a democracia, não se forma para a cidadania.”

Convido, com prazer, a todos/as conhecerem as produções escritas pelos/as participantes do VII SIP. E que tenham excelente leitura!

Elena Maria Billig Mello

Bagé, 20 de novembro de 2024.
(Primeiro feriado nacional em homenagem ao
Dia da Consciência Negra)

SUMÁRIO

Debatedoras Convidadas

Capítulo 1	13
GESTÃO DEMOCRÁTICA DA/NA EDUCAÇÃO: UM BREVE RESGATE HISTÓRICO	
Capítulo 2	17
GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: CONTEXTO, CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS	
Capítulo 3	31
PROGRAMA ESCOLAS PROTAGONISTAS: PARCERIAS EM CONSTRUÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	

Política, Gestão Democrática e Inovação Pedagógica

Capítulo 4	38
MO(VI)MENTO INCLUSIVO-INOVADOR NA GESTÃO: PROTAGONISMO DISCENTE	
Capítulo 5	46
INOVAÇÕES NA POLÍTICA EDUCACIONAL (2013-2024): ALMEJANDO UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA COM EXCELÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO GABRIEL/RS	
Capítulo 6	53
DISCUTINDO OS PARÂMETROS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Capítulo 7	61
OS FUNDAMENTOS, AS NARRATIVAS E AS OBSERVAÇÕES SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO – NEM (2018-2023)	
Capítulo 8	70
GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA DA UNIPAMPA: UM OLHAR NOS PPCs	
Capítulo 9	79
GESTÃO DEMOCRÁTICA: PRINCÍPIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	

Gestão e Inovação na Formação Acadêmico-Profissional

Capítulo 10	89
PERCEPÇÕES SOBRE GESTÃO NA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE ESTÁGIO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II	
Capítulo 11	96
A GESTÃO DE REDES SOCIAIS PARA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA-EDUCACIONAL	
Capítulo 12	103
GESTÃO DE UM EVENTO DE ENSINO E EXTENSÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Capítulo 13	111
A EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO PIBID: DA GESTÃO DA SALA DE AULA À FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	
Capítulo 14	119
FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL: MOVIMENTOS AUTO(TRANS)FORMATIVOS PROPULSORES DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL	
Capítulo 15	128
GESTÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS FORMATIVOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES	
Capítulo 16	136
INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: APRENDIZAGEM ATIVA E ROTINAS DO PENSAMENTO COMO ESTRATÉGIAS NO DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO CIENTÍFICO	
Capítulo 17	144
EDUCAÇÃO MIDIÁTICA COMO ALTERNATIVA DE AÇÃO E INOVAÇÃO NO COMBATE À DESINFORMAÇÃO DA/NA INTERNET	
Capítulo 18	151
EXPERIMENTAÇÃO PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM NÍVEL MÉDIO	
Capítulo 19	160
DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: ANÁLISES REFLEXIVAS DE AÇÕES INCLUSIVO-INOVADORAS	

Gestão da/na sala de aula e Inovação Pedagógica

Capítulo 20	169
SALA SEM AULA: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA PROMOVER O DESEMPAREDAMENTO DA INFÂNCIA	
Capítulo 21	176
EXPERIMENTAÇÃO INVESTIGATIVA NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA ATIVIDADE DESENVOLVIDA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	
Capítulo 22	184
DESENVOLVENDO A COORDENAÇÃO MOTORA ATRAVÉS DA INTERVENÇÃO PRECOCE	
Capítulo 23	189
DESMISTIFICANDO MICROORGANISMOS: O PAPEL DAS BACTÉRIAS NA SAÚDE HUMANA	
Capítulo 24	197
INTEGRAÇÃO DE ATIVIDADES PRÁTICAS EM BIOQUÍMICA: UMA ABORDAGEM PARA A COMPREENSÃO DE MACROMOLÉCULAS NA ALIMENTAÇÃO E SUA APLICABILIDADE PEDAGÓGICA	
Capítulo 25	206
GESTÃO DEMOCRÁTICA: VALORIZANDO A COMUNIDADE ESCOLAR E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS	
Capítulo 26	213
LITERATURA, ENSINO DE CIÊNCIAS E PLANEJAMENTO PERSONALIZADO	
Capítulo 27	219
CANTINHOS PEDAGÓGICOS COMO MÉTODO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Capítulo 28	227
GESTÃO DO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NA INFÂNCIA: INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO MONTESSORIANA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	
Capítulo 19	235
O BRINCAR E A INCLUSÃO: CRIANDO ARTE E CONSTRUINDO LAÇOS	

Capítulo 30	241
INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: SENSIBILIDADE PARA A GESTÃO DA/NA SALA DE AULA DE MATEMÁTICA	
Capítulo 31	249
A EXPERIÊNCIA DA DOCÊNCIA ORIENTADA E A GESTÃO DA SALA DE AULA NO CURSO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA	
Capítulo 32	257
MONITORIA DE ENSINO: UMA PRÁTICA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	

VII SIP

SEMINÁRIO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

GESTÃO
DEMOCRÁTICA
DA / NA EDUCAÇÃO

Debatedoras Convidadas



GESTÃO DEMOCRÁTICA DA/NA EDUCAÇÃO: UM BREVE RESGATE HISTÓRICO

Maria Beatriz Luce, mbeatrizluce@gmail.com⁽¹⁾

⁽¹⁾ Professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

Transcrição da fala da Professora Dra. Maria Beatriz Luce realizada durante a Roda de ConversAÇÃO 1 - Gestão Democrática da/na Educação, do VII Seminário de Inovação Pedagógica, realizado em 01 de dezembro de 2023. Transcrição sob responsabilidade da Professora Dra. Elena Maria Billig Mello.

Inicialmente, não vou nem agradecer a cada um(a), mas dizer do presente que é, não só ver as ex-alunas aqui, mas estar com o Cury e a Flávia ao lado, que são duas pessoas com quem eu estive em muitas situações de estudo, de trabalho, de construção de projetos, de defesa de ideias nos espaços, digamos, mais públicos, mas, principalmente, nos espaços da ANPAE e da ANPED. Também os dois, em vários momentos, aceitaram o convite para ser membros das bancas dos meus alunos na UFRGS, com contribuições realmente importantes.

Eu pensei que seria mesmo uma roda de conversa, não preparei um texto novo, mas desde que a Elena falou eu comecei a separar algumas coisas e rever o que eu tinha, digamos, pensado. Pensei em que nós devemos situar e tentar trazer um pouco de história, numa tentativa de historicizar um pouco a construção deste conceito que é um preceito e é um compromisso de vida para todos nós.

Ao pensar nessa expressão “gestão democrática da educação e na educação”, preciso me remeter a como nós passamos a usar a expressão “gestão” na área de educação, porque a tradição da nossa formação é a administração da educação, administração educacional e que, no Brasil, preferimos inclusive não usar nem o anglicismo nem o espanholismo, nem a administração educacional ou gestão educacional ou educativa, como os nossos colegas espanhóis, mas aproveitar essas formas para insistir em dizer “gestão da educação”, “gestão na educação”. Pensar que ela é “educacional” e que ela é “educativa” também é uma coisa que está presente nos textos mais de reflexão, nas palestras em que fazemos dentre nós aqui, para puxar fios da nossa conversa também, não sei como é que o Cury e a Flávia se prepararam para esse momento. Certamente o Cury nos brindou com vários textos,

com várias palestras magnas, textos na revista da ANPAE e, muitas outras, como elementos sobre a etimologia da palavra “gestão”, que nós todos sempre nos remetemos.

Eu não posso deixar de mencionar Benno Sander, um queridíssimo colega com quem nós construímos conversas muito sérias de construção da concepção de gestão da educação, de gestão democrática da educação. E nós pensarmos um pouco nessa história, as raízes da organização da educação e da gestão na educação. Ao começar a contar a história, cada vez mais, nós fomos nos conscientizando de que a história não começou com os portugueses colonizando essa terra *Brasilis*, mas a educação na forma escolar, na forma escolarizada como nós a conhecemos hoje, sem dúvida, vem de uma tradição daquela organização latino jesuítica, de um escolasticismo católico, depois a própria desconfessionalização da educação e, ainda sob domínio português, a organização das escolas, depois bem mais tarde da própria universidade, vem muito marcada, e continua na minha percepção e interpretação, com fortes marcas de ideias tanto desse período colonial quanto do período do Império, com a questão da disciplina, do controle centralizado, da uniformização de práticas.

Num primeiro movimento mais crítico e, ao mesmo tempo, uma proposição muito forte, a qual nós ainda recorremos em muitos momentos, é dos Pioneiros em Educação e da Educação. Eu estou fazendo uma passagem muito rápida, porque eu acho que são ganchos que o Cury trabalha com muito propriedade, e começamos a ter o debate sobre escola pública e escola privada.

Quando eu começo a estudar educação, pensar em educação, quando me formei professora normalista, começa a universidade numa época em que as ideias mais tradicionais e da vertente da administração escolar científica, no molde empresarial, predominava. Durante a minha graduação, passamos a ser dominados muito por influência da economia da educação e a ideia de planejamento da educação, de política, de planos de governo aparecem. Formo-me em plena ditadura, vou fazer minha pós-graduação (estou fazendo um pouco da história própria porque achei que o motivo me chamava fazer isso) e quando volto ao Brasil, quer dizer como estudante, a gente tinha aqueles movimentos de resistência à ditadura, um pouco de resistência já bastante consciente à discussão, por exemplo, da reforma universitária, MEC/USAID, a reforma da própria educação, que hoje nós chamamos de básica, das escolas primárias, o movimento das escolas rurais e aí os estudos da Flávia sempre

nos ajudaram. Flávia estudando muito a educação no Rio Grande do Sul e, com certeza, pode nos ajudar a perceber esses movimentos. Eu saio para fazer a minha formação pós-graduação nos Estados Unidos, tendo começado na primeira turma do programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, em 72, mas aí a vou terminar nos Estados Unidos o mestrado e fazer meu doutorado. Quando volto em 79, engajome direto nos movimentos da construção, de redemocratização e de organização e resistência da sociedade civil. Começo a participar da ANPAE, que eu já conhecia, porque eu já conhecia Benno Sander quando eu era uma estudante. O Benno fazia sua pesquisa de doutorado no Rio Grande do Sul e ficou alojado em Porto Alegre e nós nos conhecemos naquela época. Então, para pensar que é essa noção de gestão democrática um dos construtos que foi forjado exatamente no movimento social de resistência democrática. Nós passamos a adotar a palavra gestão para demarcar diferença da noção de administração autoritária, funcionalista (uma série de trabalhos do Benno nos ajudam com toda essa história); e nos engajamos, então, nos movimentos sociais, nas nossas associações de professores, nessa época ANPAE e ANPED já eram extremamente importantes para a organização de base dos educadores ou uma educação de base de educadores da educação básica e das universidades, na tentativa de resgatar a noção de direitos humanos, a questão do meio ambiente e da qualidade de vida e na articulação de um pensamento latino-americano.

Para mim também sempre foi uma cunha importante que o estar aqui no Rio Grande do Sul também me possibilitou, desde o início das minhas atividades profissionais, a ter muito diálogo, muita oportunidade de ir a Argentina, estar em congressos, eventos, coordenar, no início dos anos 80, já um projeto de educação de fronteiras com Uruguai, Argentina, Paraguai, era um projeto da UFRGS para o Ministério da educação e, enfim, eu fico pensando que seja bastante importante, nesse momento, dizer que é nesse movimento social de resistência que a gente começa a usar a expressão “gestão” e se cria esse conceito de “gestão democrática”, que nós conseguimos plasmar, inserir na Constituição de 1988 e no Fórum em Defesa da Escola Pública as nossas entidades foram muito atuantes. Eu, na época, presidia a ANPAE, então tive oportunidade de trabalhar muito e o Cury muito presente também, lembrando que gestão democrática se institui como princípio, um preceito constitucional, praticamente presente em todas as constituições estaduais e nas leis

orgânicas municipais. Aí eu vou me encontrando muito com a Flávia em toda essa discussão da organização dos sistemas de ensino, sistemas municipais e trabalhamos em vários desses temas. A LDB/1996 vai aprofundar e colocar vários preceitos, e fomos construindo, concebendo, então, a “gestão da educação” e a “gestão democrática” como um ato acadêmico ou pedagógico e com a dimensão política que procurávamos valorizar, colocando uma perspectiva de restrição ou de crítica, pelo menos, à dimensão burocrática.

Essa noção de “gestão democrática da educação” é porque queremos uma sociedade, uma educação socialmente justa, politicamente sustentável, fazendo a formação de professores com práticas pedagógicas na escola, com a escola e além da escola e nas universidades. Quando eu falo escola aí entenda-se amplamente. Penso que “gestão democrática na educação” é condição, é uma prática necessária para que a gente consiga fazer “gestão democrática da educação”. As práticas e os modos na eleição de diretores, os conselhos escolares, a colegialidade, a participação, a autonomia das instituições são necessárias para que professores, alunos, técnicos administrativos nas escolas e universidades pratiquem formas de cidadania, para que se possa também atuar na política educacional e na sociedade, mais amplamente no mundo da política, na esfera da política em todas as dimensões. Por isso, a “gestão democrática da educação” se faz por “gestão democrática na educação”.

Para acompanhar as falas do Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury e da Profa. Dra. Flávia Obino Corrêa Werle, citadas na fala da professora Maria Beatriz Luce, convidamos a assistirem pelo YouTube, no link ou QR Code a seguir:

https://www.youtube.com/live/ICVUpi9uJ08?si=ABLEPv0z6n3_03sJ



GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: CONTEXTO, CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS

Maria de Fátima Cossio, cossiofatima13@gmail.com⁽¹⁾

⁽¹⁾ Professora na Universidade Federal de Pelotas-UFPEL.

Resumo

Este artigo trata das concepções sobre gestão democrática da educação desde o processo histórico em que a temática se inseriu, bem como o contexto atual e os aspectos que envolvem as propostas no sentido de ampliação de direitos sociais e as condições objetivas de materialidade. Ressalta-se que, em que pese a democracia na educação brasileira seja um princípio constitucional, desde a sua promulgação e a regulamentação do tema por meio da LDB/96, vivenciam-se avanços e retrocessos, próprios de sociedades complexas, desiguais e de democracia tardia, como é o caso brasileiro, em que se percebe a necessidade e importância de vigilância e luta permanente em relação às conquistas sociais em geral, e na educação, em especial.

Palavras-chave: Gestão da educação; democracia; papel do Estado; neoliberalismo.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a democracia política, social e educacional é sempre um tema atual, na medida em que é preciso reafirmá-la como princípio consagrado na Constituição Federal de 1988, após movimentos intensos de luta contra a ditadura cívico-militar e em favor da democratização da sociedade brasileira, considerando que a democracia prevista legalmente ainda não foi consolidada no país e que, em período recente, ficaram evidentes vários movimentos que demonstraram a sua fragilidade.

A transição da ditadura para a democracia foi uma espécie de acordo conservador, uma vez que os governos militares tinham esgotado suas possibilidades de manutenção no poder, devido, em grande medida, ao processo inflacionário, aumento do desemprego, arrocho salarial, queda de regimes ditoriais em vários países da América do Sul, as eleições para cargos executivos e legislativos em 1974 que possibilitou o surgimento de políticos importantes que se opunham à ditadura e, a perda de apoio da sociedade à manutenção do regime. Neste sentido, Pires argumenta que “a transição foi um processo incompleto e inacabado, sendo uma de suas principais consequências a fragilidade da estrutura democrática” (2021, p.37).

No entanto, é importante destacar que a Constituição Federal de 1988 promoveu avanços legais importantes para a democracia brasileira.

No que se refere à democracia na/da educação, parte das reivindicações dos movimentos populares, é consagrada na CF como um dos princípios da educação e

regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) que, em seu Inciso VIII do Parágrafo 3º, Título II define a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal”, não sendo, portanto, uma questão de escolha dos dirigentes e de governos, mas uma definição legal.

Neste sentido, alguns mecanismos para a efetividade da gestão democrática da educação foram indicados na LDB, sendo que no Art. 14 determina que Estados, Municípios e o Distrito Federal deverão aprovar leis complementares que definam as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes.

No Art. 15 destaca que “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

Assim, perseguindo os princípios legais, mas, sobretudo, as demandas sociais, discutir sobre a democracia na educação, neste momento particular do capitalismo, em que se vivenciam processos intensos de privatização em suas diferentes modalidades e formas, é um grande desafio e uma necessidade imperativa.

Este artigo está organizado em três tópicos. O primeiro aborda o contexto capitalista atual e as implicações deste modelo para as políticas educacionais. O segundo trata dos conceitos de democracia e gestão e, por fim, anunciam-se algumas perspectivas de resistência às propostas mercantilistas, no sentido de manter os princípios que orientam a gestão pública.

O CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E AS SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

O modelo capitalista atual, que se tornou hegemônico em escala mundial, vem se reconfigurando a cada crise, que segundo Harvey (2011) são cíclicas e, ao contrário do que se poderia imaginar e desejar, as crises não o enfraquecem, mas impulsionam à adoção de novos padrões teóricos e práticos, sem, no entanto, abandonar efetivamente os princípios originários. Assim, são ajustes que revelam

como o capital se movimenta em busca do lucro, na medida em que é este o seu propósito, buscando superar todas as barreiras e submetendo toda a sociabilidade humana à lógica da acumulação.

De acordo com Wood (2001), a origem do capitalismo pode ser situada na Inglaterra, enraizada numa nova forma de relações sociais de propriedade, inicialmente agrárias, precedendo ao processo de industrialização. Para a autora

Somente uma transformação das relações sociais de propriedade que obrigou as pessoas a produzirem competitivamente (e não apenas a comprarem barato e venderem caro), uma transformação que fez com que o acesso aos meios de autorreprodução passasse a depender do mercado, é capaz de explicar a drástica revolução das forças produtivas que foi singularmente característica do capitalismo moderno (p. 111).

No capitalismo contemporâneo, se pode situar a grande crise fiscal de 1970 nos Estados Unidos, como a origem do que se denomina de neoliberalismo, na medida em que, os pressupostos do capitalismo orientado para o Estado de Bem-Estar Social, vivenciado nos países centrais, dá lugar ao processo de neoliberalização do mundo (Harvey, 2011). Este processo, como destacam Falleiros, Pronko e Oliveira (2010), marcou profundas transformações em todas as dimensões da vida em sociedade,

Combinando políticas de tendência à estabilidade de preços, consolidação orçamental, desregulamentação de todos os mercados, comércio livre, com a construção de uma nova sociabilidade (p.65).

Neste cenário os aspectos políticos e ideológicos também sofreram profundas transformações, uma vez que pelo ideário neoliberal as pessoas e as sociedades avançam por meio das liberdades individuais, criando as condições objetivas para o afastamento do Estado nas questões de mercado, comércio e nas políticas sociais, provocando mudanças importantes no seu papel e atuação. Ao Estado cabe a garantia do dinheiro, por meio do controle da inflação e outras medidas de combate aos gastos públicos; e as funções militares e policiais, visando a segurança ao direito à propriedade.

A partir da década de 1970, com o apoio financeiro direto de grupos contrários ao Estado de Bem-Estar social, a doutrina neoliberal concebida pelo grupo de Mont Pelerin começou a ocupar papel de destaque nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha; seu raio de influência gradativamente se ampliou (Falleiros, Pronko; Oliveira, 2010, p.67).

No Brasil, a neoliberalização teve início na década de 1990, com destaque aos dois governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) que cumpriu rigorosamente os preceitos do novo capitalismo em vigor. Destaca-se que o Brasil nunca vivenciou a social-democracia e, por óbvio, o Estado de Bem-Estar social. Antes do período da ditadura militar, é possível dizer que se tinha um governo democrático, nacionalista e desenvolvimentista que, como se sabe, sucumbiu ao golpe militar, sobretudo por propor as reformas de base, dentre elas a reforma agrária.

Assim, enquanto nos países centrais o neoliberalismo prosperava como projeto societário, no Brasil se vivia a ditadura militar, sendo que no campo da educação a proposta estava voltada à formação de mão de obra fabril, haja vista as mudanças na LDB de 1971, com ênfase no preparo para o trabalho desde o ensino de 1º grau, atual ensino fundamental. As repercuções neoliberais, como já referido, ocorrem a partir da segunda metade dos anos de 1990, com a reforma do Estado, com impactos importantes nas políticas educacionais, dentre elas a LDB de 1996, a inserção da sociedade civil, especialmente do terceiro setor na educação, medidas privatistas e o incentivo às parcerias público-privadas.

O neoliberalismo ortodoxo, com supremacia quase absoluta do mercado, mostrou sua face perversa com o aumento da miséria no mundo, mesmo nos países ricos. Assim, no início dos anos 2000, as orientações dos organismos internacionais, sobretudo para a educação, sofrem mudanças de rumo, notadamente em relação às políticas de alívio à pobreza, considerando que o aumento da pobreza compromete o capital.

Para Evangelista e Shiroma (2006)

A linguagem usada em documentos de organismos internacionais sobre educação, nas duas últimas décadas, permite constatar transformações no discurso veiculado. No início dos anos de 1990, girava em torno de conceitos como produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia. No final da década, o viés economicista explícito deu lugar a uma face humanitária por meio da qual a política educacional ocuparia o lugar de solução dos problemas humanos mais candentes, em especial o problema da sobrevivência na sociedade atual. Enfatizam-se conceitos como justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança, inclusão, todos articulados pela ideia de que o que faz sobreviver uma sociedade são os laços de “solidariedade” que se vão construindo entre os indivíduos (p.44).

Zanardini e Shiroma (2023, p.5) entendem que se trata de um neoliberalismo social, “novo desenvolvimentismo”, ou, ainda, a expressão do social liberalismo, como forma de inserção de sociedades de capitalismo dependente, como é o caso do Brasil, na economia mundial contemporânea e, com sua face humanizada, reduzir as tensões sociais e políticas, bem como propiciar a manutenção do próprio modelo.

A partir da crise econômica do subprime nos EUA em 2008, o neoliberalismo sofre novas transformações, voltando-se para a inovação e o empreendedorismo, como ferramentas de acirramento da responsabilização individual, na medida em que ascender econômica e socialmente corresponde às capacidades pessoais para acessar às novas tecnologias, criar possibilidades e empreender.

Para Socarrás (2021), as crises do neoliberalismo demonstram a sua capacidade de reinvenção e, neste momento particular, nomeia de novo neoliberalismo para destacar a nova fase e destaca:

Três elementos analíticos estruturais que devem ser considerados dentro da nova fase neoliberal: i) o tipo de Estado: Punitivo, Empreendedor e de Trabalho, EPET; ii) os modos de Governo e Organizacional (governança e pós-nova gestão público-privada); e, iii) a modalidade de ação institucional (regulatória). Em conjunto, estas dimensões configuram a atual armação neoliberal. Tanto a renovação heterodoxa do neoliberalismo quanto o chamado: “Consenso da Regulação” (estatal dos mercados) são chaves insubstituíveis para dar conta das novas características do capitalismo no século XXI (p.40).

Nesta perspectiva, o Estado empreendedor, a governança em rede, a pós-nova gestão pública e a regulação são conceitos fundamentais para compreender o cenário atual e as políticas educacionais das últimas décadas.

No entanto, no caso brasileiro, é preciso destacar que no governo do presidente Bolsonaro (2019-2022), a regulação passa a ser um atributo central do Estado, como é característico de governos autoritários, aliado à pautas de costumes e políticas neoconservadoras, transformando o debate político numa luta do bem

contra o mal, identificando a mobilização popular por direitos sociais como estratégia socialista, com um discurso embasado no medo, no ódio e na disseminação de notícias falsas, entre outras estratégias. Neste período, as políticas para a educação sofreram inflexões, como é o caso da Escola sem Partido, militarização das escolas e *homeschooling*,

Tais inflexões podem ser observadas se comparadas às políticas dos três governos progressistas, com dois mandatos do Presidente Lula (2003-2010) e um mandato e meio da Presidenta Dilma (2011-2014), sendo que o segundo mandato, iniciado em 2015 foi interrompido em 2016 por um golpe político-parlamentar. São evidentes os avanços obtidos nos governos do PT para a ampliação dos direitos, com políticas para a educação robustas, com destaque à ampliação da participação popular, a consolidação de políticas de Estado, tais como: FUNDEF/FUNDEB, Plano Nacional de Educação, Piso Nacional para o magistério, somente citando algumas.

Embora se possam ter presentes as diferenças entre governos, se vive um modelo de sociedade capitalista neoliberal, em alguns períodos mais ortodoxo, neoconservador, em outros heterodoxo, mais ou menos voltado às políticas sociais, mas, um Estado neoliberal.

De acordo com Dourado (2019)

A eleição do Presidente Lula - cuja governança, a partir de 2003, resulta de complexa coalizão, envolvendo partidos de diversos matizes e ideologias -, visando à ampliação dos direitos sociais e, portanto, à materialização da CF 1988, sem romper, contudo, com o processo de globalização e suas macropolíticas direcionadas à expansão do capital, sobretudo pelo crescente processo de financeirização e dos ajustes decorrentes desse processo. Apesar desses limites, é importante ressaltar a ocorrência de avanços nas arenas tradicionais do poder político no sentido de alargamento dos direitos sociais e coletivos, entre eles, a educação nos governos Lula (p.8).

É neste contexto e com esta perspectiva é que se analisam os movimentos da sociedade brasileira e da educação, buscando compreender os movimentos de gestão e de democracia.

DEMOCRACIA NA/DA EDUCAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL

A definição de democracia adotada pelos gregos e veiculada ao redor do mundo é a identificada com a noção de “governo pelo povo”, com status cívico e de categoria social, na medida em que o povo ou o cidadão não compreendia toda a

população, visto que estavam excluídos da cidadania mulheres, escravos e trabalhadores braçais.

No século XIX a democracia representativa apresentava os princípios do governo pelo povo, ainda que o *governo* fosse filtrado pela representação controlada pela oligarquia, e *povo* fosse esvaziado de conteúdo social, conforme analisa Wood (2011). A autora refere que as classes dominantes criaram formas alternativas de domesticar a democracia e dela se apropriaram, naturalizando significados adequados aos seus interesses.

Assim, chegou-se à democracia liberal, que consiste na passagem do exercício ativo do poder popular para a salvaguarda de direitos constitucionais e processuais e do poder coletivo das classes subordinadas para a privacidade e isolamento do sujeito individual.

A expressão máxima da democracia liberal é o voto, como se o conceito originário pudesse ser subsumido à escolha de representantes, em todas as instâncias em que tal ocorra. O sufrágio universal é importante e foi, sem dúvida, uma grande conquista, mas a democracia não se esgota aí, é preciso pensar na qualidade e intensidade da democracia.

A qualidade da democracia representativa decorreria da articulação de três dimensões: os princípios (igualdade, liberdade, justiça social); os procedimentos (legislação que garanta os direitos de todos, divisão de poderes, participação popular, transparência nas ações públicas); e os resultados (ampliação da cidadania, objetivo e efetividade dos gastos públicos, diminuição das desigualdades), ou seja, de que a participação dos eleitores influencie de fato os rumos dos governos democráticos e, ao mesmo tempo, que os cidadãos – através dos partidos, dos legislativos e do judiciário – possam avaliar e julgar as ações desses governos. O entrelaçamento entre liberdade individual, interesses coletivos e igualdade dependeria disso.

Entretanto, as lutas democráticas, sobretudo em países da América Latina, com economias dependentes e longos períodos de governos autoritários, precisam avançar da representação para a participação, o que no caso de democracias tardias se torna mais complexo, sobretudo no estágio do capitalismo contemporâneo, em que as liberdades e pautas individuais ou de grupos específicos se sobrepõem ao coletivo.

Na educação, a luta pela democracia envolveu inicialmente a questão da ampliação do acesso, na medida em que na década de 1980 havia um número

significativo de crianças e jovens fora da escola e altos índices de analfabetismo. Aliado ao acesso, as demandas se direcionavam à valorização da carreira docente, maiores investimentos na educação pública, participação da comunidade escolar na escolha de dirigentes e na tomada de decisões, encaminhando-se para a discussão sobre a gestão democrática da/na educação.

Como já referido, foi somente a partir da CF de 1988 e da LDB de 1996 é que estas demandas passaram a ser contempladas no ordenamento legal, possibilitando a construção de estratégias e propostas em níveis locais.

O termo gestão foi cunhado no sentido de diferenciar-se dos sentidos e significados atribuídos à administração educacional, utilizada aos moldes da administração geral, sem levar em conta as especificidades da educação.

Gestão, como ato de gerir, gestar, implicou em tomar para si, fazer junto, envolvendo as ações de administração, mas não se restringindo a ela, ao contrário, ampliando o espectro de envolvimento da comunidade do entorno. Neste sentido, as formas de provimento do cargo de direção de escolas, que antes eram feitas por indicação política, assumiram novos formatos, sobretudo incluindo, como um dos mecanismos de democracia, a eleição.

A ampliação dos espaços de participação, para além da Associação de Pais e Mestres e inserindo aluno, servidores e comunidade, foi um elemento importante para tornar a escola um espaço de todos(as), seja por meio da elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP), seja por meio de instâncias institucionais, como é o caso do Conselho Escolar, que em geral é a unidade executora dos recursos enviados diretamente para a escola (PDDE), bem como a organização estudantil através dos Grêmios ou outros formatos participativos.

Ocorre que esses movimentos em favor da democracia na educação e na escola não chegaram a se consolidar em todos os lugares (estados e municípios), mesmo com a determinação legal de criarem suas legislações para orientar a gestão democrática em seus territórios. A elaboração de Planos Estaduais e Municipais de Educação, como prolongamento dos Planos Nacionais de Educação (2001-2010; 2014-2024; novo PNE PL 2.614/2024), foram elaborados, mas as metas, em sua maioria, não foram atingidas.

Com as inflexões políticas vivenciadas desde o golpe contra o governo da Presidenta Dilma, assunção ao poder de Michel Temer e posteriormente, o governo

neoconservador de Bolsonaro, o cenário da educação sofreu com o recuo de recursos, com a incidência de pautas de costumes nos currículos escolares, adotando como política prioritária para a educação básica o incentivo à criação de escolas cívico-militares, tendo na disciplina própria deste meio, como ponto alto. Além disso, a educação domiciliar, como um “direito das famílias” entra em cena, desfigurando os sentidos e significados socializantes da educação, no processo mais amplo de formação cidadã.

Sobre este episódio, Dourado (2022) destaca que:

O golpe promoveu inúmeros retrocessos na agenda das políticas sociais. Esse cenário, pautado pela minimização do papel do Estado no tocante às políticas sociais, resultou em efetivos retrocessos na educação nacional, que envolveram intervenções em espaços colegiados de participação (a exemplo do CNE e FNE), secundarização do PNE, proposição de alterações nas prioridades educacionais e redirecionamentos das políticas e da gestão da educação, num contexto marcado por cortes e contingenciamento de recursos, bem como pela adoção de uma agenda ultraconservadora e privatista para o campo (p.875).

Em paralelo a estas pautas, o processo de privatização da educação teve continuidade assumindo formas diversas de materialidade, com forte incidência sobre a formação de professores, na medida em que para tornar efetivas as propostas do empresariado, é requerido que os professores sejam “treinados” para formarem pessoas alinhadas aos propósitos do projeto societário em vigor, ou seja, com competências e habilidades adequadas ao processo produtivo, empreendedoras individuais e emocionalmente aptas a seguirem as regras do mercado (inteligência socioemocional).

As consultorias e assessorias em gestão de redes e de escolas assumem um papel importante nesse projeto educacional, visto que os gestores podem criar o ambiente favorável às mudanças propostas, com destaque às políticas gerenciais, com ênfase no gestor como líder, na avaliação de resultados como indicador de qualidade, nos planos de metas, e no controle sobre o currículo e a ação docente.

Entretanto, como se sabe, as políticas, sejam elas conservadoras ou progressistas, não são implementadas tal qual são formuladas, e a sua maior ou menor adesão depende, em grande medida, do coletivo de cada território e instituição, ainda que a resistência às medidas que fragilizam a democracia na educação e na escola seja cada vez mais difícil, visto que se apresentam como medidas qualificadoras da educação e combinadas entre si: alterações nas políticas de

formação inicial e continuada de professores; consultoria e assessoria à gestão das redes e escolas com abordagem gerencial; implantação de currículos unificados vinculados aos processos de avaliação externa (em larga escala); pressão por melhoria dos indicadores educacionais (IDEB), há resistências ao processo de mercantilização da educação, seja pela publicização de pesquisas acadêmicas, seja por meio de movimentos de docentes e de estudantes que permanecem em luta pela educação emancipadora e para todos(as).

RESISTÊNCIAS E PERSPECTIVAS EMANCIPATÓRIAS

Embora se evidencie um cenário desfavorável à ampliação da democracia política, social e educacional, em decorrência do projeto capitalista neoliberal que, como referido, transformou as formas de conceber e viver em sociedade, com mudanças substanciais na maneira como as pessoas se comunicam, aprendem, se relacionam, organizam e projetam suas vidas, com forte tendência ao individualismo, à fragmentação das demandas sociais, à aderência e divulgação de informações superficiais e, não raro, falsas, este é um projeto societário que, ainda que tenha se tornado hegemônico mundialmente, não é o único possível, há sempre possibilidades de resistências.

Na educação, em específico, se identificam movimentos importantes de resistência que, em momentos mais conturbados do cenário nacional, conseguiram frear medidas autoritárias e contrárias aos propósitos da educação pública. A mobilização de professores, pesquisadores, estudantes, pais, tem força política quando articulada em torno de questões que dizem respeito, por exemplo, ao financiamento da educação, a educação especial, ao currículo, a formação de professores, ao avanço da privatização da educação.

É possível citar como um movimento forte de resistência, a organização em torno da elaboração do novo Plano Nacional de Educação por meio da constituição de um Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE). Em meio às conferências locais e regionais preparatórias à conferência nacional protagonizada pelo governo conservador, os movimentos sociais se articularam para a realização de conferência paralela até a concretização da Conferência Nacional Popular de Educação, ocorrida em Natal/RN, no mês de julho de 2022. Pelo acúmulo de discussões desencadeadas desde 2018 e consolidadas nas conferências regionais, é aprovado o documento “Reconstruir o País: a retomada do Estado democrático de direito e a defesa da

educação pública e popular, com gestão pública, gratuita, democrática, laica, inclusiva e de qualidade social para todos/as/es”, também conhecido como “Carta de Natal”.

Essa estratégia de luta das entidades democráticas em defesa da educação foi determinante na criação do FNPE, contrapondo-se, no campo político e ideológico ao FNE, cada vez mais alinhado com a base governista e suas plataformas ideológicas e por esta orientado. O FNPE nasce como espaço de resistência e defesa da participação popular na construção das políticas públicas. A defesa do PNE como epicentro das políticas educacionais, bem como a necessidade de monitoramento das metas e estratégias do referido plano, foram fundamentais para a mobilização social em torno da convocação para a primeira Conape, em 2018 (Dourado, 2022, p. 876).

Considerando a abrangência temática e a importância do Plano Nacional de Educação como política de Estado, esse movimento de resistência pode ser considerado de grande envergadura e impacto, pois trata de todos os aspectos que envolvem a ampliação de direitos à educação pública de qualidade.

Do ponto de vista das instituições escolares, o grau de autonomia e de democracia pode variar de acordo com o partido e as pessoas que estão no poder. Em que pese se reforce que o ordenamento legal dispõe sobre esta questão, as políticas de governo, em todas as instâncias, imprimem as concepções ideológicas do momento, em alguns casos descumprimento com o papel do poder executivo de garantir a efetividade da legislação nacional, podendo, em caso de constatação de ilegalidade, ser reivindicado o seu cumprimento por qualquer pessoa que se sinta prejudicada, ou por coletivos. Neste sentido, é que reside a importância do acompanhamento à execução de políticas e a vigilância em termos de cumprimento legal.

A gestão pública, na esteira no novo neoliberalismo (Socarrás), vem sofrendo mudanças, não só no papel que o Estado desempenha e as suas articulações com a sociedade civil, mercado e outros Estados nacionais (Governança), mas na forma de organização e funcionamento do setor público (Gerencialismo). Sob o argumento de necessária superação da burocracia weberiana e em favor da modernização da gestão, são inseridos princípios e práticas semelhantes aos adotados pelo setor privado, envolvendo eficiência, eficácia, política de resultados, meritocracia, responsabilização.

Neste sentido,

A reforma gerencial visa a adotar no setor público o modelo organizacional e de gestão utilizado pelas grandes corporações da iniciativa privada, ou seja, busca inserir na raiz do sistema público conceitos e práticas voltados a eficiência, eficácia, competitividade, administração por objetivos, meritocracia e demais concepções oriundas de um meio em que a finalidade é a obtenção de lucro e que, portanto, dispensa pouca atenção para as finalidades sociais (Cóssio, 2018, p. 68).

A governança pública se torna a governança corporativa, com movimentos que torna o público permeável a articulação com novos atores públicos e não públicos, sobretudo com o terceiro setor, ou mesmo com o mercado, abrindo formas diversificadas de privatização, com destaque na educação às parcerias público-privadas.

A referência ao modelo de governança corporativa e ao gerencialismo como formas de restruturação do Estado, permite compreender a maneira como estão se organizando as redes escolares, ao mesmo tempo em que é possível situar os espaços de mobilização e de resistências contrárias à mercantilização da educação e em favor da educação emancipatória.

Neste sentido, cabe destacar que a investidas no sentido de reduzir a autonomia da escola e dos docentes, embora sejam articuladas entre si, e apoiadas em políticas educacionais: BNCC, Novo ensino médio, BNC-Formação, entre outras, são sempre passíveis de recontextualização (Bernstein) e, assim, comportam ações de gestão institucional e didático-pedagógicas por parte de professores que imprimam outras lógicas. No caso da formação de crianças e jovens, que é o objeto de atuação escolar, a transgressão poderá ocorrer quando se privilegia o conhecimento como processo de construção e não de “treino para provas”, quando se percebe o sujeito que aprende como sujeito coletivo, que avança e apreende o mundo na interação com outros sujeitos e com o seu entorno. Orientar a formação para o pensamento abstrato, original e autônomo, permite pensar numa formação ampliada, do ponto de vista da aquisição de saberes que não se restringem a rol de conteúdos, mas para o movimento da vida.

Acredita-se que ao saber pensar por si mesmo, a pessoa poderá tomar decisões próprias, buscar novos saberes e novas articulações, ao mesmo tempo em que poderá realizar avaliações, sejam elas institucionais (escola) ou externas (em larga escala).

A justiça cognitiva, com a perspectiva de que todas as pessoas são capazes de aprender, desde que lhes sejam oferecidas as condições adequadas, e, neste

caso, o papel da gestão escolar é fundamental, possibilitando espaços, equipamentos e materiais em quantidade e qualidade suficientes para que a aprendizagem ocorra, se constitui, ao lado de outras lutas em favor da ampliação de espaços de participação na escola e nas decisões sobre as políticas educacionais, em movimentos de democracia e emancipação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo pretendeu-se contextualizar o momento político, social e econômico em que são formuladas e efetivadas as políticas educacionais, ressaltando o modelo capitalista neoliberal, na medida em que é o projeto hegemônico em escala global, com impactos importantes na reestruturação do Estado e do setor público, e, por óbvio, no tipo de democracia entendida como a adequada e alinhada ao capital.

Assim, a democracia liberal, formal e jurídica, passa a ser a perspectiva que mais se ajusta aos propósitos do capitalismo em vigor, e, mesmo esta democracia, vem sofrendo ameaças no cenário brasileiro, a partir de governos neoconservadores, com riscos para a manutenção do “Estado democrático de direito”.

Realizar esta contextualizar é necessária para se compreender a democracia na educação e os processos empreendidos nas redes educacionais e nas instituições escolares, no sentido de visualizar as possibilidades de democratização da gestão.

Destacou-se que as mudanças no papel do Estado e no setor público se orientam para as perspectivas de Governança, como novos arranjos e articulações do Estado, e a Nova Gestão Pública (Gerencialismo), como forma de reorganização do público, aos moldes da iniciativa privada.

Essas mudanças e reconfigurações se estendem às políticas educacionais e, por certo, afetam a gestão das instituições, que pelo ideário atual precisam operar de forma mercantilizada, e o trabalho docente, por meio da definição de currículos e formas pedagógicas que priorizam a formação de pessoas adequadas ao modelo de sociedade de mercado.

Destacou-se, entretanto, que as lutas e resistências são possíveis, mesmo em contextos desfavoráveis, o que demonstra a necessidade de se buscar as brechas, os espaços possíveis de participação na tomada de decisões sobre as políticas educacionais mais amplas e sobre as políticas institucionais, incluindo-se a luta por

autonomia didático-pedagógica dos docentes em favor da formação para além do treino, comprometida com a justiça cognitiva e a formação cidadã.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF.
- BRASIL. Lei nº 9.392/1996. **Aprova as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.
- BRASIL. LEI N° 010172/2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010)**.
- BRASIL. Lei nº 13.005/2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024)**.
- BRASIL.PL nº 2.614/2024. **Aprova o Plano Nacional de Educação (2024-2034)**
- CÓSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. In: **Educação** (Porto Alegre), v. 41, n. 1, p. 66-73, jan.-abr. 2018.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, e0224639, 2019.
- DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson. A democratização das políticas educacionais: campo de luta demarcando os sujeitos, processos e proposições na conferência nacional popular de educação (CONAPE). In: **Inter-Ação**, Goiânia, v.47, n.3, p. 874-886, set/dez. 2022.
- EVANGELISTA, Olinda; Oto SHIROMA, Eneida. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. In: **Revista de Educação PUC-Campinas**, núm. 20,2006, pp. 43-54.
- FALLEIROS, Ialê; PRONKO, Marcela A.; OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti. **Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia**. In: NEVES, Lucia Wanderley, et ali. A direita para o social e a esquerda para o capital. São Paulo: Xamã, 2010.
- HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- SOCARRÁS, José Francisco Puello. Novo neoliberalismo: arquitetônica estatal no capitalismo do século XXI. In: **REAd | Porto Alegre – Vol. 27 – N.º 1 – Janeiro / Abril 2021** – p. 35-65.
- ZANARDINI, Isaura; SHIROMA, Eneida Oto. A relação entre a gestão da educação e o novo desenvolvimentismo. In: **Debates em Educação** | Vol. 15 | Nº. 37 | Ano 2023.
- WOOD, Ellen M. **Democracia contra capitalismo: A renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.

PROGRAMA ESCOLAS PROTAGONISTAS: PARCERIAS EM CONSTRUÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Analisa Zorzi, ana.ipdufpel@gmail.com⁽¹⁾,
Richele Timm dos Passos da Silva, richelertps@gmail.com⁽²⁾.

(1) Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.

(2) Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.

INTRODUÇÃO

O Programa Escolas Protagonistas surgiu a partir da experiência de outro Programa desenvolvido entre a UFPel e a EMEF Profª Margarida Gastal do município do Capão do Leão. UMA PARCERIA DE SABERES: construindo uma escola (im)possível articulou projetos, docentes e estudantes da universidade e da escola com o propósito de consolidar um espaço de trocas e de práticas pedagógicas.

O Programa Escolas Protagonistas tem como objetivo promover a gestão integrada de ações, espaços, sujeitos e processos de ensino, de pesquisa e de extensão realizados nas Instituições de educação básica públicas de Pelotas e região e na Universidade Federal de Pelotas.

As Escolas de educação básica, tanto das redes municipais, quanto da rede estadual de Pelotas e região e a UFPel historicamente tem uma relação que perpassa diversas ações de ensino, de pesquisa e de extensão. Além de ofertar 26 cursos de licenciatura com amplo trânsito nas escolas públicas através dos estágios e outros componentes curriculares, a UFPel tem desenvolvido uma série de programas e projetos voltados para a formação inicial e continuada dos/as professores/as. Podemos citar o PIBID, o Residência Pedagógica, o PET, o PNAIC, o Programa Andorinhas, entre outros com importante impacto nos sujeitos e nos diversos espaços educativos.

Recentemente, com a criação do Fórum de Integração entre Ensino Superior e Educação Básica (FIESEB), tem-se tornado frequente o diálogo entre as escolas, as redes e as instituições formativas, no sentido de mapear e socializar aspectos importantes do cotidiano das escolas e da formação. O FIESEB tem se constituído em um espaço de interlocução e de trocas em busca da qualificação da educação de Pelotas, Capão do Leão e região. (Zorzi; Alves, 2023)

Podemos destacar o conhecimento articulado nas dimensões teórica e prática e organizado de forma indissociável no ensino, na pesquisa e na extensão no campo da formação acadêmica integrado à educação básica como pilares ontológicos na formação dos sujeitos na educação. Isso significa que há uma organicidade nos processos empreendidos pelos sujeitos nas escolas e na universidade constituindo, assim, o campo da formação inicial e continuada.

A partir da compreensão que o processo formativo ultrapassa os limites da Universidade e que tem a Escola como *locus* central desse desenvolvimento, tem-se como potencial investigativo e reflexivo o trânsito permanente dos diversos sujeitos nesses espaços. Isso significa que graduandos, professores, crianças, adolescentes, adultos em interação permanente impactam reciprocamente os processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Nesse sentido, pensar juntos/as problemas concretos dos sujeitos e da escola e, por consequência, encaminhamentos possíveis, tornam-se imperativos da própria interação.

Tendo em vista esse contexto, o presente programa busca estabelecer parcerias entre escolas e a UFPel visando estabelecer e consolidar vínculos formativos dos sujeitos desses espaços. Diferentemente dos projetos já desenvolvidos nas escolas, o Escolas Protagonistas propõe que as ações de pesquisa, de extensão e de ensino sejam definidas a partir de um planejamento conjunto que envolva os sujeitos da escola e da universidade, fundamentado nas questões concretas das escolas parceiras.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia do Programa organiza-se a partir do diálogo permanente com as escolas participantes para realizar o levantamento de demandas, para posteriormente planejar os estudos e as ações em conjunto, de modo a atender às necessidades da rede de educação básica, evidenciando então o protagonismo da escola, como previsto no título do projeto.

Assim, a operacionalização do projeto está configurada a partir da articulação de diferentes sujeitos das escolas e da universidade. Além de um professor articulador no âmbito da UFPel, responsável pela interlocução entre as instituições parceiras, cursos de licenciaturas e estudantes, o Programa conta com dois professores responsáveis por escola, sendo um da própria instituição e outro da UFPel.

Entre as atividades realizadas, estão: reuniões permanentes para planejamento na universidade e nas escolas; formações junto aos estudantes das diferentes licenciaturas; organização e execução das ações de ensino, pesquisa e extensão estabelecidas nos planejamentos.

Até o momento, seis (06) escolas estão envolvidas no Programa, cada uma delas em um momento diferente de articulação. Em Pelotas, há quatro (04) escolas, sendo duas (02) da rede municipal de educação e duas (02) da rede estadual de educação, uma (01) escola do Capão do Leão, da rede municipal de educação e uma (01) escola de Canguçu, da rede estadual de educação.

No final do ano de 2022 e primeiro semestre de 2023, iniciamos as primeiras conversas para implementar o Programa Escolas Protagonistas. Foram realizadas reuniões com as mantenedoras das Escolas Públicas de Pelotas e Capão do Leão (5 CRE, SMED/Pelotas e SMECD) para apresentação da proposta e indicação das escolas pilotos. No mesmo período, no final de 2022, apresentamos a proposta do Programa junto aos Cursos de Licenciatura da UFPel, convidando-os a se integrarem ao projeto.

A partir desse movimento, constituímos um grupo de professores que ingressaram no Programa como articuladores junto às escolas selecionadas. No momento, contamos com professores do Centro de Artes, da Faculdade de Educação, do Instituto de Filosofia, Sociologia e Política e do Instituto de Física e Matemática, com a expectativa de ampliação de unidades acadêmicas e cursos envolvidos com o Programa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das reuniões realizadas nas escolas, foi possível delinear algumas ações que compõe os projetos propostos pelos professores articuladores. Alguns dos projetos são: Discutindo metodologias para o ensino da matemática nos anos iniciais; Elos e laços na formação docente; Jornadas Multilinguagens; Parceria, Pesquisa e ações na Escola e na Universidade.

No projeto Parceria, Pesquisa e ações na Escola e na Universidade, a ação “Alfabetização e literatura - (re)construindo saberes na escola”, por exemplo, tem como objetivos: mobilizar estudantes dos anos finais que apresentam dificuldade no desenvolvimento da linguagem (leitura, escrita, oralidade); organizar o acervo da

biblioteca sob orientação da Escola; propor junto aos estudantes um plano de leituras e estudos a partir de temas levantados por eles e utilizando o material disponível na biblioteca sempre que possível e construir um clube de leituras na escola.

Tal ação foi pensada após as conversas iniciais com algumas das escolas parceiras que apontaram para a necessidade de pensar em atividades voltadas à recuperar e consolidar as aprendizagens e saberes relacionados à leitura, escrita e ao pensamento lógico-matemático, pois um dos diagnósticos, no retorno das atividades presenciais após um período de ensino remoto por conta da pandemia de Covid-19, destaca algumas defasagens no processo de alfabetização de crianças e adolescentes, inclusive nos anos finais do Ensino Fundamental.

Uma das atividades realizadas do projeto teve como foco mobilizar as turmas de sexto ano de uma das escolas parceiras. Nesse sentido, foi iniciada a ação focada no início da organização de um clube de leitura que busca conhecer as crianças e adolescentes, identificar seus gostos literários e proporcionar momentos de leituras coletivas. Proporcionar um espaço-tempo de leitura e trocas mediados pela literatura tem o potencial de impactar as aprendizagens através de diferentes experiências possíveis na escola, algo próximo ao que perceberam Honório, et.al. (2021), no artigo “Experiências Literárias na primeira infância: relatos de uma leitura literária no CAp-UFRJ”, em que apontam relatos e discussões sobre um projeto de leitura com crianças da Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UFRJ:

(...) podemos perceber a existência de uma diversidade de práticas em diferentes momentos, espaços e propostas que objetivam a ampliação de experiências subjetivas das crianças e compartilhamento no grupo”. (HONÓRIO, et.al., 2021, p.7)

Já em outra escola parceira, as conversas com a equipe diretiva direcionaram a proposição do projeto “Elos e laços na formação docente”, que tem como objetivo proporcionar experiências formativas de inter-relação entre acadêmicos da UFPel e sujeitos da educação básica (gestores, professores, alunos e comunidade escolar em geral) vivenciando aspectos teórico-práticos que circundam as questões do cotidiano escolar tanto no âmbito do ensino-aprendizagem, como da gestão, quanto das relações sociais, interpessoais e interculturais que fazem parte deste contexto.

Nesse contexto, uma das ações desenvolvida visa contribuir com a qualificação da escrita dos estudantes do Ensino Médio com atividades de produção textual, uma demanda apresentada pela escola. Tal ação tem proporcionado um espaço de

encontro e trocas de saberes e, em especial, aos acadêmicos da universidade, um espaço de afirmação profissional, assim como destaca Nóvoa (2017).

A seguir o relato de duas participantes acadêmicas da UFPel que têm atuado no projeto:

O projeto Elos e Laços tem sido fundamental para o meu desenvolvimento como docente. Além de proporcionar uma valiosa experiência prática, tem me permitido enfrentar os desafios únicos da sala de aula, dos alunos e dos materiais didáticos. Cada dia nesse ambiente é uma oportunidade de aprendizado e crescimento pessoal. Antes apreensiva em relação à dinâmica da sala de aula, agora percebo que é um espaço incrível, repleto de ensinamentos. Observar o comportamento de cada turma e de cada aluno é um processo desafiador e enriquecedor, tanto para mim quanto para eles. Ao final de cada aula, sinto uma imensa satisfação por cumprir minha missão educacional. (ESTUDANTE 1)

O projeto Elos e Laços na formação docente: inter-relações com o Programa Escolas Protagonistas, tem sido de suma importância na minha trajetória acadêmica, com este projeto pude estar em sala de aula vivenciando diversas experiências, vendo a realidade de uma sala de aula com diversos alunos e ter q emoção de compartilhar um pouco do que aprendemos na graduação, o que é muito gratificante cada rostinho dos alunos maravilhados com aulas diferentes, como as do laboratório onde ministrei oficinas de botânica e biologia celular, assim como todo lado bom tem seu ruim aprendemos a lidar com desafios como uma sala com mais de 30 alunos conversando ao mesmo tempo e mesmo assim a cada final de oficina saia com um aprendizado, com a cabeça mais madura e pronta pro estágio obrigatório! O projeto com certeza fez e faz diferença em cada graduando que participa, pois temos oportunidades que não teríamos antes dos estágios, todo apoio dos professores da escola assim como o da professora Richele tem sido essencial, apenas agradecer! (ESTUDANTE 2)

Participar do programa escolas protagonistas tem sido uma experiência de formação muito rica para todos os envolvidos. O programa tem sido um horizonte transformador na vida acadêmica e na relação escola – universidade, por propiciar diálogos e reflexões, vivências e atuações que impactam diretamente na vida de todos.

Da parte dos acadêmicos que estão atuando como coautores dentro do espaço da escola, os mesmos relatam impactos na sua formação acadêmica. Vivenciar o contexto da escola da educação básica a partir dos momentos de ação ou de reunião com os docentes da escola são oportunidades que cada vez os acadêmicos têm aproveitado de maneira intensa. As observações que os acadêmicos fazem, suas reflexões sobre a atuação docente na escola, a vida do docente desde o preparo, planejamento, desenvolvimento até a aplicação de cada atividade ou oficina, tem sido resultado de uma constante pesquisa-ação-reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do Programa Escolas Protagonistas, tem-se construído, no diálogo com as escolas parceiras, algumas ações que visam atender as demandas e as questões concretas destacadas pelos próprios sujeitos das instituições de educação básica. Tais ações, planejadas e consolidadas em atividades direcionadas para as crianças e adolescentes tem o potencial de impactar tanto as aprendizagens e desenvolvimento desses quanto colaborar com elementos da realidade escolar na formação dos acadêmicos das diferentes licenciaturas.

O movimento reflexivo proporcionado por essas situações e vivências tem sido destacado como fundamental na formação de profissionais reflexivos que, para além dos conhecimentos técnicos, articulam saberes e experiência vividas para pensar soluções para problemas concretos (Schön, 2000).

Essa dimensão, ao pensar a formação de professores articulada à escola, tensiona as diferentes realidades escolares a serem pensadas em diferentes patamares de articulação entre teoria e prática, justamente pela busca de elementos teóricos que ajudem a compreender determinadas situações a partir da pesquisa-ação (Alarcão, 2011).

Nesse sentido, tem-se a expectativa de expandir o Programa Escolas Protagonistas através de novas articulações com outros projetos, programas e sujeitos, tendo como centralidade compreender e pensar possibilidades de ação as e nas situações concretas da educação básica.

REFERÊNCIAS

- ALARÇÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.
- HONÓRIO, Amanda da Silva, et.al. EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: relatos de leitura literária no CAp-UFRJ. **Anais** do V Congresso Brasileiro de Alfabetização. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2021, p. 1-8.
- NÓVOA, António. Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v.47, n.166, out./dez. 2017, p.1106-1133.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ZORZI, Analisa; ALVES, Antonio Maurício Medeiros. Articulando Saberes: Fórum de Integração entre Ensino Superior e Educação Básica. In: PARESCHI, Claudinei Zagui; PIRES, Fernando Ferreira; SANTOS, Queila (Orgs.). **Gestão Escolar: olhares que transformam**. Santo André, SP: V&V Editora, 2023, p. 29-36.

VII SIP

SEMINÁRIO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

GESTÃO
DEMOCRÁTICA
DA / NA EDUCAÇÃO

Política, Gestão Democrática e
Inovação Pedagógicas



MO(VI)MENTO INCLUSIVO-INOVADOR NA GESTÃO: PROTAGONISMO DISCENTE

Cíntia Rochele Alves de Oliveira, cintiaoliveira.aluno@unipampa.edu.br⁽¹⁾
Elena Maria Billig Mello, elenamello@unipampa.edu.br⁽²⁾

⁽¹⁾ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências; Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana-RS.

⁽²⁾ Professora Associada no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências; Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana-RS.

INTRODUÇÃO

Perante as inúmeras possibilidades que são vivenciadas diariamente nas escolas, pelas professoras, pelos professores e demais profissionais da educação, torna-se imensamente importante dar prioridade a teorias educacionais que possam propiciar a formação integral de todas e todos os estudantes. Assim sendo, refletir sobre práticas democráticas e inclusivas nas escolas representa um desafio, dado o aumento da tendência à individualização e resistência à autonomia e descentralização. Essa tendência é amplamente influenciada pelas ideias neoliberais disseminadas geralmente pelos meios de comunicação, as quais, promovem ações individuais, sem reconhecer que as decisões e ações tomadas coletivamente têm maior relevância no processo ensino-aprendizagem.

Nesse cenário, tradicionalmente a escola tem sido vista como um veículo onde se adquire conhecimento, e autores como Freire (1991), Gasparin (2003), Libâneo (2012) e Cacete (2013) destacam que a escola reflete a realidade de sua comunidade, por ser território vasto de conhecimento, de aprendizado, de interação social e cultural, um local de trabalho, de ensino-aprendizagem, ou seja, um espaço para pensar e praticar para conviver no mundo.

Cacete (2013, p. 56) afirma que “a escola é um espaço territorial, onde muitos são os sujeitos que norteiam o ambiente escolar, sendo um local de inúmeras possibilidades, cheio de desafios e contradições.” Frente a essa situação, a escola não deve servir como um veículo de alienação ou perpetuação desses ideais, pois é composta pela equipe diretiva, professores, funcionários, família, estudantes e a comunidade ao seu entorno possuem um papel de extrema relevância, a fim de estabelecer uma gestão escolar de forma coletiva, democrática, participativa e inclusiva. Nessa perspectiva, a gestão democrática abarca a organização de processos coletivos e interativos, respaldados em uma prática de decisão em conjunto

(Brasil, 2004), uma vez que envolve descentralização, autonomia e cooperação (Gadotti, 2004).

Por meio desse contexto, frequentemente, a escola é questionada sobre sua forma de funcionamento, metodologias, finalidade, gestão e inovação das práticas pedagógicas, que, por muitas vezes, são vistas como sinônimos de inserção de tecnologia. Logo, torna-se importante destacar que o Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-profissional dos Profissionais da Educação (GRUPI) assume como concepção de inovação pedagógica:

Ações intencionais críticas, criadas, preferencialmente, de forma coletiva e participativa, que buscam a ruptura com a perspectiva regulatória, por meio de mudanças nas estratégias de gestão, (re)construção, organização e sistematização de conhecimentos, promovendo a humanização, a criatividade, a curiosidade epistemológica, a criticidade e o protagonismo que levem os sujeitos a aprendizagens transformadoras de si, de seus espaços educativos, de suas comunidades e a sua respectiva emancipação (Leivas; Noal; Ceschini, 2022, p.123).

Dessa forma, a presente escrita tem como objetivo refletir sobre a gestão democrática numa perspectiva inclusiva-inovadora, tendo como foco o protagonismo discente. Para isso, em primeiro momento, apresentamos concepções de gestão democrática e inclusão - inovadora, adotadas pelas autoras, a partir de estudos realizados no GRUPI e nas vivências com turmas com discentes com deficiência na educação básica e superior. Na sequência, evidenciamos o protagonismo discente como elo curvilíneo-circular que oportuniza a reflexão-ação do próprio discente, do docente e da gestão escolar. Nas considerações finais, socializamos possibilidades de mo(vi)mentos inclusivo-inovadores na gestão democrática.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse trabalho é resultado de reflexões a partir de experiências vivenciadas pelas autoras, alinhadas com referenciais sobre as temáticas: “gestão democrática e inclusão-inovadora”, numa abordagem qualitativa, que para Minayo (2014), resulta na compreensão de aspectos da realidade que não podem ser facilmente quantificados; porém, concentra-se na exploração de significados, atitudes, mobilizações, aspirações, motivações, presentes nos contextos estudados.

Quanto à fundamentação teórica-epistemológica da escrita, essa anora-se em autores crítico-reflexivos sobre as temáticas envolvidas, caracterizando-se como uma

pesquisa bibliográfica, em livros, artigos, materiais disponíveis on-line incidindo no rememorar as vivências docentes na educação básica e superior das autoras. Os descritores utilizados foram os seguintes: protagonismo discente, inclusão, inovação e gestão, que resultaram nos metatextos a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao refletirmos sobre Inovação Pedagógica, compreendemos também que inovar não se trata da criação de novas metodologias e tecnologias, mas sim, de metodologias que possam ser recriadas, adaptadas com novo olhar na superação dos desafios encontrados na escolarização, a fim de contemplar um aprendizado que atenda a todos, de forma inclusiva, compreensiva, humana e emancipatória (Singer, 2019). Nessa perspectiva, buscamos em Cunha (2008) características e condições que evidenciam experiências inovadoras, sejam elas: a) ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; b) gestão participativa; c) reconfiguração dos saberes; d) reorganização da relação teoria/prática; e) perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida; f) mediação; g) protagonismo. Compreendemos que os elementos destacados por Cunha (2008) se caracterizam como potentes e indispensáveis para que de fato se concretize a inovação pedagógica; contudo, focamos, na presente escrita, em dois indicadores: gestão participativa e protagonismo.

O protagonismo sinalizado por Cunha (2008, p. 27), se destaca como “[...] uma importante condição para uma aprendizagem significativa”, uma vez que desafia a tradicional relação sujeito-objeto, instituindo que tanto os estudantes quanto professores são agentes da prática pedagógica e, mesmo ocupando papéis distintos, são protagonistas ativos de seu próprio processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, são valorizadas as participações dos estudantes nas decisões pedagógicas, promovendo a apreciação da produção pessoal, original e criativa, incentivando “[...] processos intelectuais mais complexos e não meramente repetitivos” (Cunha, 2008, p. 27). Cabe destacar que o protagonismo assume um novo sentido ao aliar-se com o conceito de experiência aqui ancoradas em Larrosa (2002, p. 21), ao escrever que “[...] poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, 'o que nos passa'. Em português se diria que a experiência é 'o que nos

acontece'; [...]", configurando-se como algo intrinsecamente pessoal e dependente das estruturas culturais, afetivas e cognitivas de cada indivíduo.

Ao assumirmos uma postura inovadora, destacamos que esse processo engloba todos os envolvidos no contexto escolar. Nesse sentido, evidenciamos o termo "inclusão-inovadora", apresentado por Silva (2020), que aponta por meio de estudos que o conceito se desenhou em sua pesquisa:

[...] uma vez que apesar de serem duas áreas em campos de discussão independentes, convergem no que se refere ao olhar para o coletivo, para a construção de uma educação participativa, envolvente, ativa, como um todo. Com isso, entendemos, portanto, que esse termo une forças em prol de uma educação mais humana, democrática e especialmente de valorização às potencialidades (Silva, 2020, p. 61).

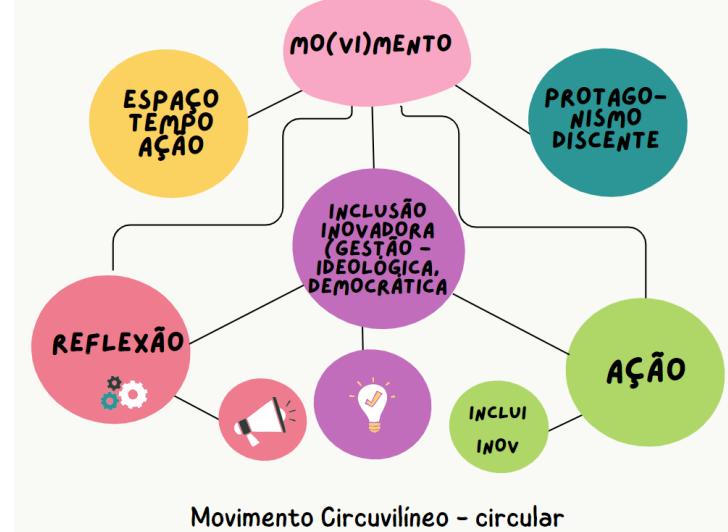
Logo, assumimos o termo "inclusivo-inovador" por alinhar-se à mudança, à renovação e à melhoria em inúmeros contextos. Dessa forma, ao refletirmos sobre o ensino de estudantes com deficiência, essa mudança requer novas concepções, modificação do pensamento, adequação de espaços, metodologias, que vão além de reformas nas instituições de ensino e implementação de tecnologias. Ao pensar em uma educação inclusiva-inovadora, visualizamos professores como mediadores do conhecimento e, logo, os estudantes como protagonistas dessa construção.

Nesse ponto de vista, a gestão democrática se torna balizadora para que de fato ocorra uma educação inclusiva-inovadora, logo, entendemos como se organiza e acontece o processo de gestão participativa e democrática. É importante destacar que a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN n.º 9394/1996) concede autonomia às escolas para adaptarem-se às necessidades específicas dos/as estudantes, levando em consideração tanto o contexto local quanto regional, assim como as diretrizes específicas para o sistema educacional, em geral. O direito à educação inclusiva está expressa também na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008), no Decreto 6.949/2009 que promulga a Convenção internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e na Lei Brasileira de Inclusão – Lei 13.164/2015.

No Brasil, em instituições públicas, a gestão escolar é regulada pelas disposições constantes na Constituição Federal de 1988 e na LDB nº 9394/1996, que promovem a perspectiva democrática e participativa de administração educacional. Conforme Lopes (2013), a gestão nas instituições educacionais deve ser concebida

como uma responsabilidade compartilhada por todos os membros da comunidade escolar, em um processo global. Assim, a estruturação do ambiente escolar se dá de forma diversa, pois envolve a resolução de problemas, o enfrentamento de desafios e a tomada de decisões, especialmente diante da variedade de valores, de culturas, da diversidade, presentes na comunidade escolar. Portanto, conforme afirma Libâneo (2013), a escola se constitui como lugar de compartilhamento de conhecimentos e valores, que propiciam o desenvolvimento de capacidades afetivas, éticas, sociais, intelectuais, estéticas. Também se estabelece como um lugar de formação, de construção, para a participação na vida econômica, social e cultural. Logo, compreendemos que, para que de fato aconteça um processo de inclusão inovadora, no ambiente escolar, torna-se indispensável a gestão democrática, pois se trata de um mo(vi)mento circular e não linear, sendo que um conceito é atravessado e transpassado pelo outro de forma curvilínea, como visualizamos na figura 1.

Figura 1- Movimento circuvilíneo-circular na perspectiva da inclusão inovadora



Fonte: autoras (2024).

Na figura 1, destacamos o processo de construção do conceito movimento circuvilíneo-circular na perspectiva inclusiva-inovadora em um caráter emancipatório por entendermos a gestão democrática e o protagonismo discente como elementos inovadores. Nesse sentido, Nóvoa (1998, p. 8) afirma que: “[...] inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e de estar na educação”. Corroborando com Ortega et al. (2007) ao destacarem que “inovação” na educação tem como propósito uma

mudança, uma transformação com um propósito pré-definido, resultando em uma melhoria, e esta, por sua vez, pode referir a:

[...] uma ideia, um material, uma prática, um conteúdo, alguma metodologia, um padrão cultural, uma relação entre pessoas ou instâncias que participam do fato educacional, a forma de aplicar uma norma, um procedimento administrativo, um artefato organizacional ou uma crença ou valor (Nóvoa, 1998, p. 150).

Assim, podemos compreender o mo(vi)mento como ato de mover e vivenciar o momento circuivilíneo-circular que acarreta nesse processo inovador, uma vez que perpassa pela ação e a reflexão no espaço-tempo de uma escola democrática, inclusiva e inovadora que busca, por meio de uma perspectiva epistemológica emancipatória, a equidade, a igualdade e a participação ativa.

Este mo(vi)mento oferece uma oportunidade ideal para analisar e refletir sobre a estruturação do ambiente escolar, incluindo direitos, deveres, bem como medidas de superação de barreiras para os estudantes com deficiência. Dessa forma, destacamos a acessibilidade como um direito de todas e todos, com o intuito de promover a aceitação, o acolhimento das diferenças, que são fundamentais para a garantia de uma educação de qualidade. Conforme Dacul e Berselli (2020) ao falarmos sobre acessibilidade:

Muitas vezes, para não dizer na maioria delas, a forma como a pessoa com deficiência é tratada evidencia o preconceito e incapacita muito mais que a falta de uma rampa, por exemplo. A ausência da rampa denuncia um erro de construção ou até mesmo uma negligência, mas pode ser construída havendo recursos financeiros. Mas, uma atitude hostil, impregnada de preconceito, ou uma falsa cordialidade gerada pelo sentimento de pena, fere muito mais, porque é a constatação de que sim, eu sou diferente (Dacul; Berselli, 2020, p. 2).

As autoras ressaltam que, frequentemente, as pessoas com deficiência são incentivadas a se sentirem agradecidas por serem “bem tratadas”, mesmo quando enfrentam preconceito devido às barreiras de acessibilidade. Nesse jogo de poder, aquele que exerce a superioridade tem todo o controle (Mantoan, 2006; Dacul; Berselli, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre a gestão democrática numa perspectiva inclusiva-inovadora, tendo como foco o protagonismo discente,

oportunizando reflexões por meio de uma discussão que utiliza subsídios teórico-práticos norteadores da gestão democrática, da inovação pedagógica, da inclusão e do protagonismo, que deu origem ao mo(vi)mento curvilíneo-circular na perspectiva da inclusão-inovadora. Tal perspectiva se origina por meio do viver a sala de aula, bem como o momento em que os atores da gestão buscam alternativas inclusiva-inovadoras a fim de propiciar um processo de construção de conhecimento emancipatório e igualitário, para todas e todos os estudantes. Logo, evidenciamos o protagonismo discente no mo(vi)mento circuivilíneo-circular que oportuniza a reflexão-ação do próprio discente, do docente e da gestão escolar. Nesse sentido, destacamos a gestão democrática como um elemento de inovação para que de fato ocorra a inclusão. Esse se torna um processo inconcluso e em constante construção, pois, ao refletirmos sobre, percebemos que novos questionamentos emergem sobre seu significado, pois se revela que a resolução problemas e dificuldades ao serem encarados de forma participativa e envolvem crescimento e amadurecimento, uma vez que será posto em prática por todos os atores do contexto escolar. Cabe a todas e todos os envolvidos nesse processo, compartilharem acertos e erros, os desafios e conquistas, dar suporte, receber críticas e sugestões de forma construtiva, envolvendo de maneira positiva toda a equipe de trabalho, reconhecendo o valor de cada indivíduo e colocando em destaque a importância da educação integral para todas e todos os estudantes, que frequentemente encontram na escola sua principal fonte de esperança para um futuro promissor.

REFERÊNCIAS

- CACETE, Núria Hanglei. Reforma educacional em questão: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia e a formação de professores para a escola básica. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa; (Org). **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Editora Mídia, 2013.
- CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos Pedagogia Universitária**. Universidade de São Paulo, 2008.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília: FNDE, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.** Brasília, 06 de Julho de 2015.

DALCUL. Aline; BERSELLI, Marcia. Acessibilidade no ambiente escolar: problemas e desafios baseados na observação de escolas em Santa Maria/RS. *In.: Revista Extensão em Foco*. Palotina, n. 21, p. 1-17, ago./dez. 2020.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 2^aed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação.** Jan/Fev/Mar/Abr, Nº 19, 2002.

LEIVAS, L. da S.; NOAL, G. R.; CESCHINI, M. da S. C. Inovação Pedagógica é? Concepções e significações (re)construídas no território formativo do GRUPI. In: MELLO, E. M. B.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P. (Org.). **Inovação Pedagógica: investigações teórico-práticas no contexto educacional.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. O Dualismo Perverso da Escola Pública Brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012

LIBÂNEO, José Carlos. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: **GATTI, Bernadete Angelina et al. (Org.)** Por uma Política Nacional de Formação de Professores. São Paulo: UNESP, 2013. P. 73-94.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér e PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

MINAYO, M. C. S. (2014). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** Hucitec Editora.

NÓVOA, António. Inovação para o sucesso educativo escolar. **Aprender – Revista da Escola Superior de Educação de Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 6, p. 5-9, 1998.

ORTEGA, Cuenca et al. *Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación.* **RIED. Revista iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 10, n. 1. p. 145-173. 2007.

SILVA, José. Elementos para (re)pensar inovação educacional no âmbito da escola básica. **Revista Humanidade e Inovação.** Palmas, v. 8, n. 50, p. 159-169, jun. 2021.

SILVA, Luciane Grecilo da. **As implicações da política curricular na formação acadêmico-profissional sobre uma perspectiva inclusivo-inovadora.** Dissertação de mestrado – UNIPAMPA, 253 p. 2020. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/5407/1/DIS%20Luciane%20Silva%202020.pdf>. Acesso em 20 mar 2024.

SINGER, Helena. **INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO. Anais do II Seminário Inovação Pedagógica** [recurso eletrônico]: “Formação acadêmico-profissional” / organizadores Diana Paula Salomão de Freitas [et al.]. Revisão Elena Maria Billig Mello – Uruguaiana, RS: Unipampa, 2019.

INOVAÇÕES NA POLÍTICA EDUCACIONAL (2013-2024): ALMEJANDO UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA COM EXCELÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO GABRIEL/RS

Larissa Catarina Gräff, l_catarina@live.com ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Presidente do Conselho Municipal de Educação; São Gabriel-RS.

INTRODUÇÃO

Este resumo tem como objetivo apresentar o caminho percorrido para a implementação da Gestão Democrática na Rede Municipal de Ensino de São Gabriel, Rio Grande do Sul (RS), até o momento e o que entendemos que ainda precisa ser construído para esse fim. Nesse sentido, apresentamos as mudanças realizadas na política educacional deste município ao longo dos anos até 2024.

Como professora concursada para os Anos Iniciais na rede municipal de ensino de São Gabriel, no ano de 2013, fui convidada para atuar no Conselho Municipal de Educação de São Gabriel (CME/SG) como Secretária Executiva, pois já possuía vivências de colegiados, devido ao trabalho na Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo/RS. A partir desse momento, atuando como Secretária Executiva, após Assessora Técnica e hoje Presidente do CME/SG, sempre trabalhando na perspectiva de democratizar a rede municipal de ensino de São Gabriel, mesmo entendendo o contexto de cidade do interior da Fronteira Oeste, suas peculiaridades e os entraves que poderia encontrar ao propor inovações.

Assim, o campo de atuação é a Rede Municipal de Ensino de São Gabriel, através do seu acompanhamento e proposição da democratização a partir de 2013, quando inicio minha história profissional em São Gabriel-RS.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O CME/SG, com a determinação e motivação em criar pautas para implementar a Gestão Democrática na Rede Municipal de Ensino de São Gabriel, levou cada conselheiro a estudar bastante, participar e promover formações, trocar experiências com outros municípios, escutar os professores e conhecer o território educacional de São Gabriel. Neste trabalho, irei discorrer sobre o caminho percorrido,

as inovações, de forma muito resumida, selecionando o que considerei mais significativo nesta construção.

Uma das primeiras leituras realizadas para iniciar o trabalho foi a da Professora Flávia Werle, referência nessa temática. Entre várias referências dessa autora, trago essa citação sobre o papel do Conselho Municipal de Educação:

Considerando o papel do Conselho Municipal de Educação, registramos a importante função que o mesmo pode ter no processo de planejamento da educação municipal, na estruturação e qualificação da educação local, bem como na articulação de todas as iniciativas educacionais. Ou seja, a existência de CME pode significar controle social e político das ações do Estado pela sociedade civil, em decorrência de sua composição plural. Atualmente, os CME poderão ter, e espera-se que realmente tenham, uma composição mais democrática superando as escolhas personalistas, o apadrinhamento e clientelismo político, bem como a presença maciça de indicados pelo executivo local. (Werle, Thum, Andrade, 2008, p. 88).

Genuino Bordignon, escritor e defensor dos colegiados, também nos faz refletir sobre os Conselhos:

Na gestão democrática, os conflitos, inerentes à diversidade social, são fatores construtivos, quando negociados e mediados em vista da finalidade comum do todo da educação. É no campo da negociação e mediação entre sociedade e governo, voltadas para os interesses coletivos, com visão do todo, que os conselhos encontram sua natureza essencial, seu espaço próprio, sua função precípua. (Bordignon, 2013, p. 53-54).

Durante as leituras, surgiu a ideia de realizar uma troca de experiência, então uma comissão de conselheiros do CME/SG se fez presente no Conselho Municipal de Educação de Alegrete/RS, conforme registro na Figura 1, em busca de conhecimentos sobre o Sistema Municipal de Ensino daquele município, o que foi muito importante, pois o Secretário Municipal de Educação da época, Sr. Jorge Sitó, sugeriu várias estratégias e ações práticas futuras para a criação do Sistema no nosso município.

Figura 1 - Sede do CME Alegrete/RS



Fonte: Autora (2013)

A partir daquele momento, avaliou-se a necessidade de mobilizações nas escolas. Para tanto, inicialmente foi elaborado um *PowerPoint* sobre o que é o Sistema, sua importância, vantagens, marcos legais e teóricos no sentido de dar conhecimento aos professores sobre o assunto. Após, os conselheiros se dividiram em duplas e visitaram todas as Escolas para dialogar com as equipes diretivas e professores a respeito da importância da criação do Sistema em nosso município.

No momento do diálogo nas escolas, foi entregue uma Carta Aberta, conforme ilustrada na Figura 2, para cada comunidade escolar, na qual constava, entre os assuntos abordados, a luta do CME pela criação do Sistema em nosso município, pois esse traria maior agilidade e autonomia dentro do campo de atuação, visando a solução de problemas educacionais, através de uma maior descentralização e, consequentemente, uma melhoria na qualidade do ensino. A Carta também trazia o convite para Audiência Pública, na Câmara de Vereadores, que ocorreria ainda em 2013, no dia 23 de outubro, às 17h30min. As mobilizações também aconteceram através da imprensa escrita e falada do município.

Figura 2 - Carta



Fonte: Autora (2013)

Foram inúmeras formações promovidas pelo CME/SG, sendo que consideramos a mais significativa o II Seminário sobre Conselhos Escolares, realizado em 11 de julho de 2017, com a participação de 68 pessoas, no Auditório da Escola Estadual de Ensino Médio XV de Novembro. Esse evento trouxe como tema Conselhos Escolares: Tecendo os Princípios da Gestão Democrática na Escola Pública e teve como palestrante a Presidente do Conselho Municipal de Educação de São Sepé e Mestre em Educação, Professora Alcina Bitencourt. O Seminário está registrado na Figura 3.

Figura 3 - Palestra da professora Alcina Bitencourt, no II Seminário sobre Conselhos Escolares



Fonte: Autora (2017)

O CME/SG, a partir dessas inovações pedagógicas de gestão apresentadas, ao longo de 11 (onze) anos busca a democratização, tanto na criação quanto na execução de leis, que talvez seja o maior desafio e compromisso. Contudo, para quebrar paradigmas, visando mudanças significativas na política educacional gabrielense, ainda é necessário avançar mais nesse processo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A democratização da Rede Municipal de Ensino iniciou com a Instituição do Sistema Municipal de Ensino, no dia 17 de dezembro de 2014, através da Lei de Criação do Sistema Municipal de Ensino, que foi homologada pelo Prefeito na ocasião, Sr. Roque Montagner. A partir de então, começou um novo capítulo na Educação Gabrielense, com grandes mudanças que, segundo Cardoso nos faz refletir:

A inovação não é uma mudança qualquer. Ela tem um caráter intencional, afastando do seu campo as mudanças produzidas pela evolução “natural” do sistema. A inovação é, pois, uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando uma melhoria da ação educativa. A inovação não é uma simples renovação, pois implica uma ruptura com a situação vigente, mesmo que seja temporária e parcial. Inovar faz supor trazer à realidade educativa efetivamente “novo”, ao invés de renovar que implica fazer aparecer algo sob um aspecto novo, não modificando o essencial (Cardoso, 1997, p. 26).

Esse “novo” fez bem para São Gabriel/RS e fez com que, em 2015, fosse iniciado um estudo para elaborar uma Minuta de Lei a fim de reestruturar os Conselhos Escolares e, após, propô-la ao Poder Executivo, a partir de uma visão macro de Gestão Democrática, aprovada através da Lei n.º 3.704/2015.

No ano de 2019, foi reestruturado o CME/SG tornando-o mais plural e de acordo com a realidade de São Gabriel. Em 2023, ocorreu um grande avanço para que as escolas tenham autonomia financeira, com a instituição do Programa Dinheiro Direto na Escola Municipal – PDDEM, de autoria do Poder Executivo, que considerou o Programa muito importante para o melhor andamento das escolas e a conquista de sua autonomia financeira. Destacamos também que uma das primeiras cidades do Rio Grande do Sul a implementar este programa foi São Gabriel. Toda essa democratização foi sendo conquistada ao longo dos anos, mas a partir de muitos estudos e discussões. Como comprovamos nos procedimentos metodológicos, as ações foram acontecendo e transformando politicamente a educação por meio das inovações, mas nada sendo fácil e sim com “passos de formiguinhas”.

O CME/SG já propôs ao Poder Executivo a criação de três anteprojetos de Lei que até o momento não foram encaminhados ao Poder Legislativo, a saber, Gestão Democrática, Fórum Municipal de Educação e Grêmio Estudantil que seriam mudanças que precisam ser bem discutidas pela Comunidade Escolar para que sejam implementadas com êxito. Ficam os questionamentos: Quais são os receios de serem aprovados? Quais serão as consequências após aprovação? Quais mudanças irão gerar?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicio as considerações finais com o pensamento de Leonardo Boff (2005- p. A11): “O que concerne a todos deve ser decidido por todos”. Nessa ideia do autor, é pautado todo o trabalho do CME/SG. Ainda é notória a fragilidade da participação das pessoas nas instâncias de democracia. O próprio CME/SG proporcionou incentivo, a fim de estimulá-las na função que exercem, no entanto, na maioria das vezes, não teve êxito. Apesar desta grande fragilidade, podemos dizer que, nesta caminhada de 11 (onze) anos de democratização, fomos ousados e já apresentamos à Comunidade Gabrielense o resultado do trabalho do Conselho Municipal de Educação de São Gabriel ao longo dos anos.

Nossa marca é pela transparência, dedicação e construção da participação. Vamos, sim, poder concretizar uma Gestão Democrática completa. Ainda faltam a criação de 02 (dois) órgãos que são o Fórum Municipal de Educação e o Grêmio Estudantil, assim como é necessária a indicação do Diretor de Escola pela comunidade escolar. Vamos seguir em frente, pautados em inovações na política educacional para almejarmos uma Gestão Democrática com excelência. Assim, finalizo com duas estrofes do Hino do CME/SG, de autoria de duas Conselheiras, Maris Motta e Márcia da Silva:

Organizando o futuro com muita sabedoria
Movidos pelo amor e contra o preconceito
Ciência e educação é o que move o mundo
E fará a diferença na vida deste sujeito.

O respeito é o que nos guia em toda e qualquer ação
A responsabilidade é grande e precisamos inovar
Com luta e sacrifício melhorando a educação
Para um mundo melhor aos nossos filhos deixar.
(Motta, Silva, 2022, p. 59-60)

REFERÊNCIAS

- BOFF, Leonardo. Ekklesia-democracia radical. **Jornal Brasil**, outras opiniões, p. A11, 24 de junho de 2005.
- BORDIGNON, Genuíno. **Gestão Democrática no Município**: sistemas, conselhos e plano. 2^a ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2013.
- CARDOSO, A. P. O. **Educação e Inovação**. Portugal: Viseu, 1997.
- MOTTA, Maris. SILVA, Márcia. **Hino do Conselho Municipal de Educação de São Gabriel/RS**. Os triunfos da Educação Gabrielense- Vol.1, p. 59-60, 2022.
- WERLE, Flávia. THUM, Adriane. ANDRADE, Alenis. O Sistema Municipal de Ensino e suas implicações para a atuação do Conselho Municipal de Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)** – v. 24, n. 1, p. 79-109, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19240/11166> Acesso em: 18 nov. 2023.

DISCUTINDO OS PARÂMETROS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Luísa Marques de Ornelas, marialmdo.aluno@unipampa.edu.br⁽¹⁾
Bruna Machado Montenegro, brunamontenegro2011@gmail.com⁽²⁾
Catia Cilene Saraiva Avero, csaraivaavero@gmail.com⁽³⁾
Cláudia Gomes Dias, cqdias52@gmail.com⁽⁴⁾
Maria Pereira Lemos, maria.pereira@yahoo.com.br⁽⁵⁾

(1) Professora educação infantil. Escola Municipal de Educação Infantil Julieta Villamil Balestro, Bagé

(2) Supervisora de educação infantil. Escola Municipal de Educação Infantil Marianinha, Bagé

(3) Professora educação infantil. Escola Municipal de Educação Infantil Professor Análio, Bagé

(4) Professora de educação infantil. Escola Municipal de Educação Infantil Marianinha, Bagé

(5) Professora de educação infantil. Escola Municipal de Educação Infantil Marianinha, Bagé

INTRODUÇÃO

A gestão escolar democrática é organizada com o princípio do coletivo e escuta ativa de todos os envolvidos na comunidade escolar, “Construir uma gestão democrática exige, então, autonomia para garantir cidadania, contribuição de Freire (2013, p. 104)”.

Neste propósito os Projetos Políticos Pedagógicos são escritos por todos os representantes da comunidade escolar, contemplando pontos essenciais para a discussão, ações pedagógicas que amparem as necessidades locais e uma educação voltada para a cidadania e consciência cultural e social. Tendo como objetivo “analisar e compreender os elementos fundamentais que caracterizam a gestão democrática nas escolas de educação infantil atualmente”. Na educação infantil existe metodologia de autoavaliação escolar é composta por sete dimensões: Planejamento institucional; Multiplicidade de experiências e linguagens; Promoção da saúde; Espaços, materiais e mobiliários; Formação e condições de trabalho dos (as) professores (as) e demais profissionais; Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. A inovação pedagógica está contemplada no espaço para discussão e construção coletiva para desenvolver uma gestão democrática com uma escuta e valorização dos interesses mútuos para desenvolver projetos e práticas pedagógicas coerentes. Algumas das barreiras a vencer numa sociedade contemporânea

Apesar da clareza conceitual em relação ao espaço ocupado pela educação na sociedade contemporânea, existem ainda algumas barreiras a vencer. Dentre elas podemos citar: as tensões entre o global e o local, o universal e o singular, a tradição e a modernidade, o espiritual e o material, as soluções a curto e longo prazo, a equidade em relação às políticas sociais e educativas e a dinâmica da competição, o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação pelo homem. Sob a égide de uma revolução criativa das políticas educativas, há que se reforçar, em síntese, o momento histórico vivenciado nas sociedades com características planetárias: a busca pela promoção de uma cultura de convergência e da cooperação, vislumbrados por meio da coesão social, da mobilidade humana e da aprendizagem da vida em comunidade (Nogueira, 2005, p.9).

No contexto escolar, os projetos pedagógicos e as iniciativas buscam resgatar as relações socioculturais da comunidade escolar e planejar ações coerentes com as questões políticas e acessibilidade da comunidade local. Cabendo aos professores, independente da função que estão assumindo diante do grupo, observar as relações já estabelecidas e criar estratégias para avançar com a finalidade de garantir aprendizagens significativas e reforçando a cidadania e cooperação.

Coerência entre o que pensamos e a ação necessária:

Plano de ação olhado não como um ato burocrático, mas como algo construído com os pés no chão, com coerência entre o que pensamos e a ação que julgamos necessária para tornar nosso pensamento algo concreto. Flexível porque supervisão é ação, é dinamismo, é movimentação, é construção. Repassar esta ideia de planejamento ao professor é tentar mudar a concepção ultrapassada de plano = burocracia (Souza, 2005, p.29).

Os profissionais da educação no ato de produzir ações em prol da comunidade escolar preconizam a documentação pedagógica e as realidades existentes no contexto escolar com a discussão e reflexão de todos os envolvidos para uma construção coletiva e dinâmica. Todas as documentações pedagógicas precisam contemplar o planejamento institucional; Multiplicidade de experiências e linguagens; Promoção da saúde; Espaços, materiais e mobiliários; Formação e condições de trabalho dos (as) professores (as) e demais profissionais; Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social que são os indicadores de qualidade na educação infantil.

A gestão democrática nas escolas de educação infantil desempenha um papel crucial na promoção de um ambiente educacional inclusivo, participativo e eficaz. No cenário contemporâneo, os parâmetros dessa gestão evoluíram significativamente, refletindo uma abordagem mais holística e centrada nas necessidades da comunidade

escolar. Este resumo expandido busca analisar e compreender os elementos fundamentais que caracterizam a gestão democrática nas escolas de educação infantil atualmente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Implementar uma gestão democrática nas escolas de educação infantil requer a adoção de procedimentos metodológicos eficazes que promovam realmente a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, entre eles, estão alguns procedimentos que podem ser aplicados:

1 - Conselho Escolar Participativo:

- A- Estabelecer um conselho escolar que inclua representantes de professores, pais, funcionários e até mesmo alunos (em níveis adequados de compreensão).
- B- Realizar reuniões regulares para discutir políticas, programas educacionais, alocação de recursos e outras questões importantes.
- C- Garantir a transparência nas decisões e estimular o debate construtivo.

2- Assembleias Gerais:

- A- Organizar assembleias gerais periódicas para a comunidade escolar, proporcionando um espaço aberto para discussões sobre assuntos relevantes.
- B- Incentivar a participação de todos os interessados, garantindo que as vozes de pais, professores e funcionários sejam ouvidas.

3- Comitês Temáticos:

- A- Criar comitês específicos para abordar temas particulares, como currículo, infraestrutura, segurança, entre outros.
- B- Permitir que membros interessados participem ativamente desses comitês, promovendo a especialização e colaboração na tomada de decisões.

4- Orçamento Participativo:

- A- Envolver a comunidade escolar na definição do orçamento da escola, permitindo que todos contribuam na alocação de recursos para atender às necessidades prioritárias.
- B- Fornecer informações claras sobre as finanças da escola para promover uma tomada de decisão informada.

5- Canais de Comunicação Efetivos:

A- Estabelecer canais de comunicação abertos e eficazes, como fóruns online, caixas de sugestões e reuniões informais, para garantir que as preocupações e ideias sejam compartilhadas de maneira contínua.

6- Formação em Gestão Participativa:

A- Oferecer capacitação e formação em gestão participativa para todos os envolvidos, incluindo professores, pais e gestores escolares, para fortalecer a compreensão e o comprometimento com os princípios democráticos.

7- Avaliação Periódica:

Realizar avaliações regulares do desempenho da gestão democrática, solicitando *feedback* da comunidade escolar e ajustando as práticas conforme necessário. Utilizar indicadores de sucesso, como a satisfação dos pais, desempenho acadêmico dos alunos e clima escolar, para medir o impacto positivo da gestão democrática. Para Brasil, 2004 a lei vem para instituir e consolidar objetivos previamente criados pelo imaginário coletivo, pelas aspirações da cidadania. A gestão democrática da escola representa um valor a ser cultivado? A resposta óbvia é sim. Por isso a Constituição e a LDB o garantiram como objetivo a ser alcançado. Ao adotar esses procedimentos metodológicos, as escolas de educação infantil podem criar um ambiente onde a participação e colaboração se tornam elementos fundamentais da gestão, promovendo uma educação de qualidade e adaptada às necessidades específicas da comunidade escolar.

Neste discurso utilizamos da pesquisa exploratória para uma reflexão sobre a temática.

A pesquisa exploratória tem o intuito de desenvolver e esclarecer ideias não usuais, com objetivo de fornecer outro paradigma e interpretação, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado. Esse tipo de pesquisa também é denominado “pesquisa de base”, pois oferece dados elementares que dão suporte para a realização de estudos mais aprofundados sobre a temática (Gonçalves, 2003, p.69).

Nesta pesquisa de base obtemos como prática democrática:

Providenciar encontros para debaterem assuntos relacionados que a Escola entenda indispensável a parceria dos Pais e Responsáveis, do grupo docente e discente, incentivando a participação, confiança, respeito mútuo, para argumentar, questões que influenciam na vida escolar, a Proposta Pedagógica, a metodologia da Escola, o aprendizado, integração, no protagonismo dos alunos como sujeitos

potentes, informando sobre a Leis que garantem Os Direitos das Crianças e Adolescente, articulando parcerias com o Poder Público (Escola Pública) ou Mantenedora (Escola Privada), acordando ações em Prol do aprendizado das crianças e jovens. Organizar um calendário escolar contendo algumas festividades tais como: Festa das Famílias, Festa Junina, Festa do Dia das Crianças, Festa de encerramento do Ano letivo, para atrair a participação da comunidade escolar e das famílias, com o intuito arrecadar recursos para investir em melhorias na infraestrutura da Escola, pinturas, como também em materiais pedagógicos.

Pensando no bem-estar das nossas crianças, há 30 anos o ECA teve um olhar singular de preocupação com as crianças e adolescente criando a Lei (Lei 8.069, de 13 de julho de 1990), para os mesmos serem vistos como sujeitos ativos e potentes e com os seus direitos garantidos e assegurados por lei (BRASIL, 1990). A Escola por sua vez deve observar, saber escutar, manter um olhar detalhado para as nossas crianças e adolescente, adequando um currículo para os mesmos terem a chance de aprender e compreender o que está sendo ensinado, oportunizando aprendizado dentro e fora da sala de aula, explorando todos os ambientes que a Instituição Escolar disponibiliza para os mesmos, bem como garantir transporte escolar para as crianças terem acesso e permanência na Escola, evitando a Evasão escolar desde muito cedo, ofertando uma alimentação adequada que possa suprir o que não se tem em casa muitas vezes, além de preservar a segurança e a integridade das crianças contra qualquer tipo de violência.

A Escola poderá construir ações sociais significativas, pois permite ajudar as pessoas mais carentes e necessitadas, pois enfatizam o engajamento das Famílias, alunos a desenvolverem o cuidado com o próximo e a sua formação integral. Essas ações que a Escola vier a desenvolver com a sua comunidade escolar, realizando campanhas de arrecadações de alimentos, roupas, calçados, produtos de higiene, livros em bons estados para renovar a biblioteca da Escola, ou até mesmo oportunizando atitudes mais importantes, impactantes, incentivando adotar uma parceria com asilos, abrigos de pessoas carentes, fazendo os alunos a entregarem os produtos arrecadados.

Por sua vez a Escola precisa fazer uma avaliação dos seus alunos de uma forma mais significativa, onde ela acontece no dia a dia, através da observação, dos registros fotográficos, dos apontamentos diários, acompanhada de forma individual,

para aperfeiçoar informações a respeito da proposta pedagógica do professor, em relação ao desenvolvimento das aprendizagens da turma, e a construção de conhecimento, refletindo se os objetivos das propostas foram alcançados, se houve envolvimento nas execuções das atividades, entusiasmo, participação e se aprenderam verdadeiramente, sem se preocupar com avaliação formativa ela é baseada no que o aluno conseguiu aprender, sendo reconhecido por uma nota, através em uma metodologia ultrapassada, onde valoriza apenas a nota do estudante, e não o que ele adquiriu de conhecimento para a vida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo desse processo, é importante reconhecer que a gestão democrática é um caminho dinâmico, exigindo flexibilidade e adaptação contínua para garantir que as necessidades da comunidade escolar sejam atendidas da melhor forma possível. Através de todos os procedimentos aplicados foi possível constatar um maior envolvimento e participação dos pais na promoção de um ambiente escolar mais colaborativo e com isso uma melhoria significativa na tomada de decisões alinhadas com as necessidades específicas da comunidade escolar, resultando em melhorias tangíveis no ambiente educacional.

Outro aspecto que foi consideravelmente repensado, foi a inclusão de alunos em processos de decisões, pois eles podem contribuir muito, não só na tomada das mesmas, mas bem como ser de grande valia no seu processo desenvolvimento de habilidades de liderança, autonomia e responsabilidade desde a infância. Ao explorar as práticas e desafios associados a essa abordagem, pretende-se destacar a importância de estratégias participativas, transparência administrativa e engajamento colaborativo para promover um ambiente educacional enriquecedor e adaptado às demandas contemporâneas da educação infantil. E para tanto, a gestão deve ser organizada com os princípios da coletividade e escuta ativa de todos os envolvidos na comunidade escolar, com isso, os Projetos Políticos Pedagógicos são escritos por todos os representantes da comunidade escolar contemplando pontos essenciais para a discussão, ações pedagógicas que amparem as necessidades locais e uma educação voltada para a cidadania, consciência cultural e social.

Desafios e Discussões:

Há também outros aspectos a serem considerados, como os conflitos de interesses, devido à diversidade de perspectivas a serem considerados em um ambiente escolar, isso pode levar a conflitos de interesses entre diferentes grupos na comunidade. A gestão eficaz requer habilidades de mediação e negociação para resolver tais desafios. Não podemos deixar de refletir também sobre a necessidade de capacitação contínua, para garantir que todos os membros estejam cientes dos princípios democráticos e possam contribuir de maneira construtiva.

Outro contraponto é que existe resistência à mudança, alguns membros da comunidade escolar podem resistir à mudança, especialmente se estiverem acostumados a um modelo de gestão mais centralizado. A necessidade de descentralização, conscientização e diálogo constante pode ser uma discussão recorrente. Mas, contudo, se faz necessária uma avaliação contínua para que ajustes e melhorias sejam feitas, para que os resultados positivos e esperados sejam alcançados, sendo assim, o aumento na satisfação da comunidade escolar e o maior desempenho dos alunos, podem indicar o sucesso da gestão democrática. Esses resultados podem ser usados para promover a melhoria contínua nas nossas práticas. E para a identificação de áreas de ajustes são feitas avaliações regulares que podem identificar áreas que necessitam de ajustes, seja na comunicação, na distribuição de recursos ou em outros aspectos.

Essas discussões podem levar a adaptações na abordagem para atender às necessidades emergentes. Têm sido constantes as buscas por uma cultura positiva de colaboração e inovação, ou seja, a gestão democrática bem-sucedida pode resultar na criação de uma cultura escolar mais positiva, onde a colaboração é valorizada e a inovação é incentivada, além de gerar constantes estímulos à participação ativa, gerando assim, um ambiente onde os membros da comunidade se sintam mais investidos na escola, o que pode influenciar positivamente o desempenho dos alunos e a qualidade geral da educação oferecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho revela uma reflexão sobre a importância dos procedimentos metodológicos adotados para promover a gestão democrática nas escolas de educação infantil. Ao longo desse processo, ficou evidente que a busca por uma administração mais participativa é um caminho valioso para fortalecer os laços entre

a escola, os pais, os professores e os alunos. Neste contexto, algumas conclusões merecem destaque, como o fortalecimento da comunidade escolar, os desafios encontrados ao longo do caminho foram oportunidades de crescimento. Pois gestão democrática demanda esforços constantes na resolução de desafios, e a habilidade de aprender com essas situações contribui para o aprimoramento contínuo do modelo adotado, impactando positivamente nas dinâmicas escolares, com uma tomada de decisão mais informada e alinhada às necessidades específicas da comunidade. Isso resultou não apenas em melhorias no ambiente de aprendizado, mas também na promoção do desenvolvimento integral dos alunos. Além de que a promoção de uma cultura colaborativa acarretou uma participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, contribuindo para a criação de um ambiente propício à inovação pedagógica e à resolução criativa de desafios. Sendo assim, conclui-se que a jornada em direção a uma gestão democrática nas escolas de educação infantil nos revela não apenas um meio eficaz de envolver todos os interessados na educação, mas também um catalisador para o fortalecimento do tecido social e educacional. A continuidade desse esforço é essencial para garantir que a educação infantil seja não apenas instrutiva, mas também inclusiva, participativa e adaptada às demandas sempre evolutivas da sociedade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**, Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [L8069 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/legis/codificacao/leis/8069.htm), acessado:01/02/2024, 17:00.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de fortalecimento dos conselhos escolares**. Brasília - DF Novembro de 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.
- NOGUEIRA, Sandra, V. **Espaço Inovação: Revista Pedagógica**/ Associação dos supervisores de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 2005, Porto Alegre: ASSERS, p.9, 2004. ISSN:1807-0647.
- SOUZA, Iná, S. **Espaço Inovação: Revista Pedagógica**/ Associação dos supervisores de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 2005, Porto Alegre: ASSERS, p.29,2004. ISSN:1807-0647.

OS FUNDAMENTOS, AS NARRATIVAS E AS OBSERVAÇÕES SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO – NEM (2018-2023)

Regina Anzolch Crestani, reginaacrestani@gmail.com ⁽¹⁾,
Ana Cristina Ghisleni, ACGHISLENI@unisinos.br ⁽²⁾

⁽¹⁾ Psicóloga, Mestrando em Gestão Educacional, Universidade Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Porto Alegre – RS.

⁽²⁾ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Coordenadora do PPG em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre - RS.

INTRODUÇÃO

Inovação no contexto educativo, pode ser entendido a partir de mudança, de reforma educacional, de propostas curriculares e de práticas educacionais em uma determinada etapa de escolarização (Padula, 2016).

A proposta desse trabalho é problematizar os percursos legais vinculados à etapa hoje conhecida como Ensino Médio, entre elas a Lei n.º 13.415, homologada de dezembro de 2018, que traz a obrigatoriedade dos estudantes em fazer a escolha por um itinerário formativo e/ou técnico e profissional, no término do Ensino Fundamental, contextualizando e questionando as modificações propostas e o quanto elas implicaram em modificações realmente significativas para a formação oferecida.

O processo de implementação da Lei 13.415/2018 gerou uma certa inquietação no ambiente educativo: por parte do alunado, por ser uma precoce escolha - aos 13, 14, 15 anos - pela área do conhecimento de maior interesse e a preocupação se a escola ou rede de ensino, oferta o itinerário escolhido e/ou a área de interesse, e; por parte dos gestores, professores, psicólogos, orientadores, um suposto preparo quanto à implementação do Novo Ensino Médio - NEM. Por essas e por outras questões é que surgiu o desejo em aprofundar estudos em relação à apropriação e implantação do NEM nas escolas brasileiras. Tal pesquisa faz parte da dissertação de mestrado profissional em Gestão Educacional da Unisinos, com o tema central “Os fundamentos, as narrativas e as observações sobre o Novo Ensino Médio – NEM (2018-2023).

Apesar de a Lei ter sido homologada em 2018, com a obrigatoriedade de ser implementada até 2022, o NEM e seus possíveis desdobramentos avaliativos passaram a ser fortemente questionados, em meados de abril de 2023, por

autoridades na área educacional e pela comunidade estudantil quanto a sua implementação e continuidade.

O Ministério da Educação - MEC e o governo federal por meio da Portaria nº 399 e 627/2023, decidiram paralisar a implantação em âmbito nacional, oportunizando uma escuta aos professores, entidades representativas, gestores e estudantes por meio de audiências públicas, a fim de avaliar os rumos do NEM e do Novo ENEM, divulgado em abril de 2022, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP. Em agosto do mesmo ano, é divulgado pelo Ministério da Educação - MEC o Sumário contendo ajustes na Lei n.º 13.415/2017 em relação a sua implementação. E, em 26 de outubro, o então Ministro da Educação Camilo Sobreira de Santana encaminha para o Congresso o PL n.º 5230/2023, para sua aprovação no qual altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio.

Atualmente, entre as etapas da Educação Básica, o ensino médio é a que tem as maiores taxas de abandono, reprovação e atraso escolar. O censo escolar de 2022 divulgou que o ensino médio teve 347 mil matrículas a menos, o que corresponde a um percentual 5,3% menor que no ano anterior. Esses dados foram divulgados justamente no ano em que, conforme a Lei n.º 13.415, todas as escolas brasileiras deveriam ofertar os itinerários formativos e/ou técnico e profissional. Frente a isso, após um ano, a Portaria n.º 627, paralisa a implementação do NEM e parte para uma escuta pública com a intenção de entender e atender as diversidades que se apresentam na educação brasileira.

Nos cabe aqui refletir sobre o contexto no qual estamos inseridos, o nosso papel enquanto educadores e pesquisadores da área: o que queremos e pretendemos ao implantarmos determinado currículo, qual a formação e conhecimento que estamos propondo aos nossos estudantes, que tipo de cidadão queremos ter no mundo? Para tanto, o presente trabalho nos convida a retomar o processo de construção, historicizar o Ensino Médio até chegarmos ao atual contexto, o denominado “Novo” Ensino Médio.

Nas últimas décadas, temos tido contato com um conjunto de conceitos e propostas que dizem respeito ao formato e ao propósito da educação, do conhecimento e, principalmente, do funcionamento da escola enquanto instituição que organiza e trabalha em função da educação e do conhecimento. Tal movimento não

é novo e mostra-se recorrente na história da Educação. No entanto, essas discussões acabaram adquirindo, em tempos mais atuais, maior repercussão pela sua vinculação mais orgânica a determinados grupos e por receberem defesa ou refutação veementes por meio das redes sociais.

Em meio a tantas construções, ironicamente, temos experimentado também alguns movimentos que demandam o retorno à essencialidade do conhecimento e da atuação escolar. Tais manifestações refutam o caráter mercadológico e utilitarista do conhecimento (Lima, 2012) e estabelecem a defesa da escola como uma instituição que, ao oferecer “tempo livre”

Transforma o conhecimento e as habilidades em ‘bens comuns’, e, portanto, tem o *potencial* para dar a todos, independente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo (Masschelein; Simons, 2017, p. 10. Grifo dos autores).

É nesse contexto mais amplo de disputas que, no Brasil, vivenciamos um cenário que reverbera tais tensionamentos no âmbito das políticas públicas educacionais das diferentes etapas da escolarização. Nesse trabalho, o embate político educacional analisado está datado a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei 9394/1996), mas facilmente poderia ter seu início vinculado a tempos mais remotos. Além de estabelecer a LDB de 1996 como marco temporal e de escolhas políticas, o presente trabalho busca sistematizar e significar as principais diretrizes vinculadas à etapa conhecida como Ensino Médio no Brasil. O EM, como é conhecido, é a última etapa de escolarização da educação básica. É organizada em três anos e deveria ser ofertada aos brasileiros, regularmente, dos 14 aos 17 anos. Como objetivo geral busca-se compreender as apropriações e as análises feitas acerca da proposta do Novo Ensino Médio a partir das produções acadêmicas no período compreendido entre 2018 e 2023, por meio da configuração de um estado do conhecimento das dissertações, das teses e dos artigos publicados no período, traçando uma visão geral sobre o tema.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Metodologicamente, o artigo retoma os principais movimentos legais vinculados ao EM no Brasil desde 1996 e se debruça sobre esses preceitos com vistas a compreender como eles expressam compreensões e encaminhamentos acerca da

pretensão formativa que se tem com relação aos estudantes. Para que o desenho legal apresentado se torne ainda mais eloquente e passível de significado, é importante iniciar resgatando o papel da escola e as compreensões acerca do currículo para, na sequência, dar a conhecer o levantamento da base legal e estabelecer conexões entre o conjunto dos capítulos apresentados.

De acordo com a BNCC (2018, p. 473),

É papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro.

Alarcão (2001) nos apresenta a proposta de uma escola reflexiva, que vai sendo construída na sua concretude do cotidiano da escola que se transforma e que não se aceita como uma organização definitiva e acabada. Ao contrário, é uma organização que pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura. Assim, a aprendizagem deve ser cooperativa e autônoma, favorecendo a flexibilização de atividades docentes e discentes. Para Libâneo (2018, p. 6),

A escola é um ambiente educativo, espaço de formação e aprendizagem construído pelos seus componentes, um lugar que seus profissionais possam tomar decisões sobre o seu trabalho e aprender mais sobre a sua profissão, fazendo mais do que cumprir normas e regulamentos.

A educação escolar pode ser um elemento de transformação social, visto ser uma alternativa para a não submissão à classe dominante, em que a obediência é o produto da coerção (Paro, 2012).

A globalização, no formato do capitalismo vigente, revela-nos aumento nos índices de exclusão e desemprego, principalmente em países considerados em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) propõem a necessidade de ações que ponham a economia a serviço da sociedade, com a finalidade de gerar maior justiça social. Salientam que as reformas neoliberais realizadas por instituições financeiras internacionais, como FMI, Banco Mundial e OMC, têm por objetivo unificar e autorregular a sociedade competitiva. Porém, como o intuito é operar dentro de uma lógica empresarial e de impedimentos de transformações, acaba por resultar em uma maior exclusão. Para a reversão desses

resultados, o caminho é oportunizar uma educação pública e democrática que acompanhe os avanços do mundo contemporâneo, “tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e sustentável” (p. 68).

É no currículo que tais premissas se estruturam em torno de objetivos de trabalho, abordagens propostas, conteúdos sistematizados e perspectivas formativas. Em função disso, entende-se a importância de vincular a discussão sobre o NEM como proposta formativa - sob uma perspectiva crítica e que aponta insuficiências e elementos reforçadores de exclusão na política pública - à discussão sobre percursos e escolhas curriculares. Tal abordagem ancora-se em um entendimento do currículo que, como nos lembra Arroyo (2011, p. 13) “é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”.

De maneira geral, o que embasa qualquer teoria a respeito do Currículo “... é saber qual conhecimento deve ser ensinado” (SILVA, 2009, p. 14), bem como o objetivo fim do Currículo, que “... busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo” (p. 15).

Moreira e Tadeu (2011, p. 13) dizem que o currículo “há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas e métodos”. Conforme a tradição crítica do currículo, ela pode ser moldada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Ou seja, “o currículo não é um elemento transcidente, atemporal – ele tem uma história” (p. 14).

Para historicizar o EM brasileiro pós-1996, se propõe a análise dos documentos que se desdobram em Leis, Pareceres, Resoluções, Ementas, Portarias, Diretrizes que norteiam o Ensino Médio, resgatando os processos de (des) construção desde a LDB/1996 até os dias atuais.

A partir da totalidade dos dados coletados a partir de exaustivo levantamento dos documentos legais desde 1996, optou-se pela seleção de alguns marcos mercedores de destaque por serem capazes de garantir uma maior compreensão do processo de (des) construção do EM ao longo do período estudado. Ademais, no esquema apresentado abaixo, a linha do tempo nos remete à evolução do EM brasileiro pela perspectiva legal (Figura 1).

Figura1: Linha do tempo das leis que normatizam o Ensino Médio



Fonte: elaborado pelas autoras (2023)

Conforme Parecer CNE/CEB nº 5/2011, o EM merece destaque nas discussões sobre a educação brasileira, pois ele segue longe de atender as demandas dos estudantes, na sua formação, para cidadania e para o mercado de trabalho. Muitas propostas estão em discussão em formato de leis, decretos e portarias.

O Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, especificamente quanto ao EM, reiteram o fato da etapa ser a reta final do processo formativo da Educação Básica e indicam que deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas.

Com a Lei n.º 9.394/96 (LDB), o EM passou a ocupar seu espaço como etapa final do Ensino Básico, com o propósito de reconhecer caminhos de atendimento aos variados anseios das “juventudes” e da sociedade. A LDB define que o propósito fim do EM é dar continuidade aos estudos, preparação para o trabalho e para a cidadania. Assim, para atender as necessidades dos jovens, os currículos devem prever flexibilidade e que lhes dê direito a escolher o percurso formativo para que ele possa permanecer na escola e finalizar a última etapa da Educação Básica (CNE DO EM, p. 54).

Com a alteração da lei, a partir de 2022 as escolas deveriam, necessariamente, oferecer um dos itinerários formativos; por sua vez, os alunos deveriam escolher qual

itinerário desejam cursar para complementar a carga horária e concluir o Ensino Médio. Contudo, em abril de 2023, instaura-se a mobilização por parte de entidades representativas, professores e alunos em relação ao prazo na tentativa de revogar a implementação do NEM (PORTARIAS MEC n.º 399 e 627/2023).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O currículo acadêmico brasileiro, formado por 13 disciplinas obrigatórias. É considerado pouco atrativo e desconectado do projeto de vida dos jovens, contribuindo para altos índices de reprovação e abandono.

Uma legião de jovens não ingressa no ensino superior e tenta alçar ao mundo do trabalho sem a capacitação técnica necessária. A partir de dados de 2015, apenas 18,1% dos jovens de 18 a 24 anos estão na educação superior (Saldaña; Boldrini, 2017; INEP/MEC 2017).

Em 2018, o resultado do Programa Nacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), divulgado pelo INEP, revela o baixo desempenho escolar. Em comparação aos países da América Latina, o Brasil é o pior em Matemática, empatado com a Argentina; em Ciências, é o pior juntamente com a Argentina e Peru; na leitura, tem segundo pior lugar no *ranking* junto com a Colômbia. No ano de 2021, após três anos, a aplicação do PISA nos revela que o Brasil ficou em penúltimo lugar no Ranking Global de Qualidade de educação, junto com o México e a Indonésia (OCDE, RESULTS – PISA, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É na tentativa de encontrar alternativas para esses cenários trágicos que são feitas construções legais que, como vimos, não encontram soluções de continuidade e não dialogam de maneira consistente com o esvaziamento que, historicamente, se tornou característico do Ensino Médio. O resultado disso são proposições incoerentes, que aprofundam as desigualdades formativas entre o campo da educação pública e privada e não ecoam de maneira atraente para as escolas e tampouco para os jovens. Tem-se, dessa forma, uma sucessão de políticas públicas precariamente travestidas de supostas inovação e coerência, mas que não se sustentam em práticas financeiramente sustentáveis e pedagogicamente relevantes.

Fica aqui a indagação quanto ao NOVO, visto que inovar requer resultados e continuidade. Algo que a Lei n.º 13.415, está longe de cumprir seu propósito, que é sair do papel e ir para ação, por um caminho mais robusto em termos de formação acadêmica e mais justo em termos de acesso, oportunidades e permanência.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

BNCC - Base Nacional Comum Curricular. Etapa Ensino Médio. Brasil: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em: 6 mar. 2023.

LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Eccus, 2018.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação).

LIMA, L. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na sociedade da aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2012.

MASSCHELEIN, J.; SIMÕES, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. PISA 2018 Results, 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>. Acesso em: 13 jun. 2023.

PADULA, Roberto S. **Inovação na educação: ganhos no interesse e conhecimento com uso da tecnologia da informação**. EnANPAD, 2016, Bahia.

PARECER CNE/CEB nº 5/2011, DE 04 DE MAIO DE 2011. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=M%C3%89DIO.

PARECER CNE/CEB nº 7/2010, DE 13 DE JULGO DE 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf

PL nº5230/2023, DE 26 DE OUTUBRO DE 2010. Disponível em:
<https://www.camara.leg.br/proposicoes/Web/fichadetramitacao?idProposicao=2399598>

PORTARIA MEC nº 399/2023, DE 08 DE MARÇO DE 2023. Disponível em:
<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-399-2023-03-08.pdf>

PORTARIA MEC nº 627/2023 , DE 04 DE ABRIL DE 2012. Disponível em:
<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-627-2023-04-04.pdf>

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SALDAÑA, P.; BOLDRINI, A. Total de matrículas no ensino superior tem estagnação inédita em 2016. **Folha de São Paulo**, 2017. Disponível em:
<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/08/1914492-total-de-matriculas-no-ensino-superior-tem-estagnacao-inedita-em-2016.shtml>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 4/2010, DE 13 DE JULHO DE 2010. Disponível em:
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR

GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA DA UNIPAMPA: UM OLHAR NOS PPCs

Rita de Cássia Angeieski da Silveira; ritasilveira@unipampa.edu.br⁽¹⁾
Elena Maria Billig Mello; elenamello@unipampa.edu.br⁽²⁾

⁽¹⁾ Técnica em Assuntos Educacionais na Pró-Reitoria de Comunidades, Ações Afirmativas, Diversidade e Inclusão; Integrante do GRUPI; Universidade Federal do Pampa; Bagé-RS.

⁽²⁾ Pró-Reitora de Graduação; Líder do GRUPI; Universidade Federal do Pampa.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma pesquisa realizada em Projetos Político-Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) em relação à existência de conteúdo(s) sobre gestão democrática nas ementas dos componentes curriculares.

A UNIPAMPA é uma instituição com 10 *campi* na metade sul do Rio Grande do Sul, nos quais são desenvolvidos 23 cursos de licenciatura - 17 presenciais e 06 na modalidade de Ensino à Distância (EaD).

Ao abordar sobre a gestão democrática, este trabalho visa contribuir para as pesquisas no campo da gestão educacional, uma vez que o autor De Souza (2008, p. 51) menciona a existência de um por-vir aparentemente não vingado, tanto na investigação quanto no ensino: “em parte considerável da produção, um compasso de espera por novas teorias, por trabalhos que apontem novos rumos”, o que implica o fato de que “as soluções para os problemas da gestão escolar/educacional continuam desconhecidas”.

Sartori e Pierozan (2020, p. 227), destacam que “[...] na formação inicial nos cursos de licenciatura, exceto o curso de Pedagogia, a abordagem acerca da gestão educacional escolar é restritiva, pois a própria LDB prevê em seu art. 64, que a formação de profissionais de educação para atuação na administração na educação básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de Pós-Graduação”. Eles afirmam que, ao tratar sobre a “gestão escolar”, é relevante que se tenha no horizonte o princípio da “gestão democrática” enquanto orientadora da oferta do ensino no nosso país, segundo a Constituição Federal de 1988.

Para melhor contextualização deste trabalho, trazemos o detalhamento da metodologia e, ao analisar e discutir os resultados, abordamos alguns referenciais teóricos relacionados à gestão educacional/democrática, bem como apresentamos a

gestão participativa como uma dimensão de inovação pedagógica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa realizada nos PPCs e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de licenciatura, em que foi realizada uma busca pela palavra “gestão”, visando demonstrar, nos resultados, que outras palavras associam-se à gestão.

Conforme já mencionado, a Unipampa possui 23 cursos de licenciatura, sendo que a pesquisa foi realizada em 22 PPCs, centralizada nos cursos com oferta de um novo currículo em 2024, adequados às novas DCNs (Resolução CNE/CP nº 02 de 20 de dezembro de 2019). Desses, 19 cursos são presenciais e 04 ofertados na modalidade EaD. Um curso EaD foi excluído da pesquisa por se tratar de oferta única pela modalidade Universidade Aberta do Brasil (UAB) cujo currículo não se encontra adequado às referidas Diretrizes porque o último ingresso ocorreu em 2018. Assim, a pesquisa foi realizada, efetivamente, nos PPCs de 22 cursos, os quais, na sistematização dos resultados, foram denominados por letras do alfabeto.

A busca pela palavra “gestão” teve como foco o ementário do PPC (Componentes Curriculares Obrigatórios e Componentes Curriculares Complementares de Graduação). Foram consideradas as ementas dos componentes desde que também houvesse, no objetivo geral e/ou específicos, menções à gestão, com a compreensão de que os objetivos norteiam o desenvolvimento do componente curricular. Ainda, foram desconsideradas na pesquisa as menções à “gestão” limitadas às referências bibliográficas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no art. 206, inciso VI, trouxe à tona a expressão “gestão democrática” como um dos princípios orientadores do ensino público. Também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 expressa a responsabilidade da escola em realizar uma gestão democrática, a partir a elaboração de Projeto Político-Pedagógico (PPP) com a participação de todos os atores da comunidade escolar (gestores, professores, funcionários, alunos e pais).

Assim, a gestão democrática/participativa configura-se em um processo de concepção, planejamento, desenvolvimento, avaliação, replanejamento das ações realizadas, em que as responsabilidades são compartilhadas no/pelo coletivo.

A autora Cunha elenca a gestão participativa como uma das dimensões que caracterizam a inovação pedagógica:

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 (Cunha, 2018, p. 15).

Procasko e Giraffa (2021) afirmam que “todo projeto de inovação e transformação necessita de ações sincronizadas e apoiadas em intervenções concretas e afirmativas por parte da gestão”, o que ratifica o importante papel de uma gestão participativa em um processo de inovação. Convergindo, o Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-profissional dos Profissionais da Educação (GRUPI), um grupo interinstitucional articulado pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), assume como concepção de inovação pedagógica:

Intervenções educacionais, criadas por decisões coletivas e participativas de sujeitos em formação acadêmico-profissional, com a intencionalidade de promover mudanças nas estratégias administrativo-pedagógicas de reconstrução de conhecimentos e de processos educacionais que se alinhem às transformações histórico-sociais necessárias aos fins pretendidos (Mello; Freitas, 2021, p. 828).

A pesquisa realizada nos 22 PPCs demonstrou que 15 cursos (79%) mencionam a “gestão democrática” na ementa e no objetivo geral ou nos objetivos específicos de 16 componentes curriculares (15 componentes obrigatórios e 01 complementar, sendo que 01 destes cursos realiza a abordagem por meio de 02 componentes). Os componentes complementares de graduação são também chamados de eletivos, isto é, de livre escolha pelo aluno, cuja oferta pode não ocorrer se não houver discentes interessados em cursá-lo.

Do total de PPCs pesquisados, 03 cursos mencionaram a expressão somente nos objetivos específicos, o que implicou a exclusão dos respectivos dados, considerando os critérios da pesquisa. Em relação aos 15 PPCs que abordam sobre a “gestão democrática”, constata-se que 13 cursos contemplam também conteúdos

sobre a gestão escolar, gestão educacional, gestão da escola, gestão da educação, gestão das instituições de ensino, e gestão compartilhada e coletiva (nesta ordem de número de ocorrências). Ainda, 04 cursos (21%) não mencionam a expressão “gestão democrática”, mas fazem menções a gestão escolar, gestão educacional ou gestão (nesta ordem de quantidade de ocorrências). Os resultados estão sistematizados no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Sistematização dos resultados da pesquisa nos PPCs

CURSO	CCO ¹ ou CCCG ²	Nome do componente curricular	Menções à gestão democrática? (S: Sim/N: Não)	Outras menções à gestão?
A	CCO	Políticas Públicas e Gestão na Educação	N	gestão escolar
B	CCO	Educação Brasileira: Gestão e Políticas Públicas	S	N
C	CCO	Políticas Públicas e Gestão da Educação	gestão da Educação Básica/gestão educacional (...) democrática	N
D	CCO	Gestão e Avaliação na Educação	N	gestão escolar
E	CCO	Gestão em Educação	S	gestão escolar
F	CCO	Políticas públicas e gestão educacional	S gestão escolar participativa e democrática; gestão educacional democrática.	N
G	CCO	Estágio Curricular	N	gestão
	CCO	Políticas Educacionais e Legislação da Educação Básica	N	gestão educacional
H	CCO	Organização do Trabalho Pedagógico na Escola	S	gestão escolar
I	CCO	Prática Pedagógica em (...) I	N	gestão escolar
J	CCO	Teorias do Currículo e Gestão Escolar	S	gestão escolar
K	CCO	Organização do Trabalho Pedagógico na Escola	S	gestão escolar
L	CCO	Organização do Trabalho Pedagógico na Escola	S	gestão escolar
M	CCCG	Experiências de Aprendizagem em Gestão Educacional	S	gestão da escola
N	CCO	Políticas Públicas Educacionais	S	gestão da educação

¹ Componente Curricular Obrigatório

² Componente Curricular Complementar de Graduação

O	CCO	Organização do Trabalho Pedagógico na Escola	S	gestão escolar
P	CCCG	Organização do Trabalho Pedagógico na Escola	S	gestão escolar
Q	CCO	Gestão democrática na escola	S	gestão escolar
	CCO	Experiências de Aprendizagem em Gestão Educacional	S	gestão da escola
R	CCO	Gestão Educacional	S	gestão da escola; gestão escolar; gestão educacional; gestão compartilhada e coletiva.
	CCO	Atividade de Iniciação à Docência II - Gestão Escolar Participativa	N	gestão educacional; gestão escolar
	CCO	Estágio Curricular Supervisionado I - Gestão Educacional	N	gestão educacional; gestão de instituições de ensino
S	CCO	Organização do Trabalho Pedagógico na Escola	S	gestão escolar

Fonte: Autoras (2024)

Na tentativa de melhor compreender esses resultados, é importante mencionar o que consta em relação à “gestão democrática” nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), vigentes pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Constatata-se, no art. 8º, menções à necessidade de “apropriação de conhecimentos relativos à gestão educacional” (Brasil, 2019, p. 5) como um dos fundamentos pedagógicos dos cursos de Formação Inicial para a Educação Básica.

Também, no art. 12, ocorre a menção à gestão escolar como uma das temáticas a serem abordadas no Grupo I: “gestão escolar com especial ênfase nas questões relativas ao projeto pedagógico da escola, ao regimento escolar, aos planos de trabalho anual, aos colegiados, aos auxiliares da escola e às famílias dos estudantes” (BRASIL, 2019, p. 7). Na sequência, ao referir sobre a formação para atividades pedagógicas e de gestão, o texto menciona que: “A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica” pode se dar em cursos de Pedagogia (aprofundamento de estudos); cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado (conforme o art. 64 da LDB/1996); bem como estabelece que a docência é pré-

requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério (direção de unidade escolar, coordenação e assessoramento pedagógico), nos termos dos §§ 1º e 2º do art. 67 da referida lei.

Constata-se que, embora a palavra “gestão” conste no título do capítulo VII, não é retomada no conteúdo do respectivo artigo e incisos, sendo que a relação com a gestão se estabelece com o termo “Administração”. Para Libâneo (2018, p. 88), a gestão é sinônimo de administração, mas entende que os termos organização e gestão da escola são mais abrangentes do que administração, pois “a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”.

Ainda, em conformidade com o art. 64 da LDB/1996, a formação dos profissionais de educação para administração deve seguir a base comum nacional, de modo que a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) traz, dentre as competências específicas da dimensão “Conhecimento Profissional”: “Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais”, a partir do desenvolvimento da habilidade “Dominar as informações sobre a estrutura do sistema educacional brasileiro, as formas de gestão, as políticas e programas, a legislação vigente e as avaliações institucionais”.

A partir da pesquisa, constata-se que não há, nessas DCNs, nenhuma menção à “gestão democrática”, o que pode explicar por que 04 cursos de licenciatura não mencionam a referida expressão nas ementas de componentes curriculares.

Quanto aos 15 cursos que a mencionam, podem tê-lo feito à luz das DCNs anteriormente vigentes (Resolução CNE/CP nº 02, 1º de julho de 2015), nas quais encontram-se referências à “gestão democrática”, nos artigos 3º e 7º; bem como consta que os conteúdos sobre a gestão democrática integram o núcleo I (estudos de formação geral). Além disso, a gestão democrática aparece como um dos “princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino” e “que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada” (Brasil, 2015, p. 1-2).

Adicionalmente, foi realizada uma pesquisa em busca das palavras “gestão democrática” nas DCNs específicas dos cursos de licenciatura da Unipampa (quando houvesse). Dos 22 cursos objeto da pesquisa deste trabalho, 16 possuem DCNs específicas, sendo que destas, somente 02 apresentaram menções à “gestão

democrática". Trata-se das DCNs dos cursos de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006), a qual indica que a "aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não escolares" (Brasil, 2006, p. 3) deve compor o núcleo de estudos básicos na estrutura do curso, observadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições.

Além desta, encontra-se nas DCNs do curso de Educação Física que "a gestão democrática no ensino público" é um dos aspectos a serem considerados na etapa específica para a formação na licenciatura, assim como é um dos princípios que devem ser mobilizados para nortear a formação inicial e continuada (Brasil, 2018, p. 3). Embora as DCNs destes cursos mencionem a expressão "gestão democrática", aplicando-se a 03 cursos de licenciatura, a pesquisa mostrou que 01 desses não apresenta menções à gestão nessa perspectiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados denotam que a maioria dos PPCs de licenciatura (78%) da UNIPAMPA apresentam a "gestão democrática" nas ementas e objetivo geral ou específicos dos componentes curriculares, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes (Resolução CNE/CP n.º 02/2019) não apresentem tal orientação. Considera-se positiva tal escolha dos cursos, no sentido de que as DCNs trazem diretrizes, orientações para a organização dos currículos, mas os cursos, no âmbito de sua autonomia (naquilo que as DCNs não impõem limites) e dos conhecimentos da área, podem tomar decisões que contribuam para a qualificação do currículo, em atenção ao contexto de desenvolvimento do curso e as reais demandas da formação inicial crítica, humanizadora, democrática, visando o pleno desenvolvimento pessoal e profissional. Neste sentido, 15 cursos de licenciatura da Unipampa abordam conteúdos relacionados à gestão democrática em componentes curriculares, contribuindo para a formação de licenciados(as) para o exercício da gestão democrática/participativa nas escolas de educação básica, sendo essa uma das dimensões da inovação pedagógica. Considerando que há 04 cursos que não mencionam a gestão democrática (mas contemplam a gestão escolar, educacional ou apenas gestão); bem como a maioria dos cursos realiza a abordagem por meio de um só componente curricular, são importantes ações de conscientização dos cursos de formação inicial sobre a relevância da abordagem da temática da gestão, tendo em

vista a preparação efetiva para o exercício acadêmico-profissional em instituições de ensino. Enquanto isto, a formação para gestão limita-se a cursos de pós-graduação, nos termos do art. 64 da LDB/1996.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei no 9.394, de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares - Cursos de Graduação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2 de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2 de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2024.

DE SOUZA, Ângelo R. A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** [S. I.], v. 24, n. 1, 2011. DOI: 10.21573/vol24n12008.19238. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/19238>. Acesso em: 08 mar. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6 Ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018. 304p.

MASSETTO, Marcos Tarciso. (org.). **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Loyola, 2012.v. 1. p. 89-115.

MELLO, Elena Maria Billig; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula. Alternativa para ampliação do protagonismo de integrantes de um grupo de pesquisa. **Anais do Congresso Internacional Movimentos Docentes**. Volume II, 2021, p. 827-835.

Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1wCo8DPLKMBibCdjINKaQjoxBgle85twx/view>.

Acesso em: 18 mar. 2024.

PROCASKO, Josiane Carolina Soares Ramos; GIRAFFA, Lúcia Maria Martins. A gestão escolar na promoção da inovação pedagógica: Percepções de pesquisadores em educação. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 513–522, 2021. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/118542>. Acesso em: 18 mar. 2024.

SARTORI, Jerônimo; PIEROZAN, Sandra Simone Höpner. Gestão escolar: enfoque na dinamização dos processos pedagógicos. In: TAUCHEN, Gionara e FÁVERO, Altair Alberto (Org.) **Avaliação do Ensino Superior**: perspectivas internas, externas e de gestão. Coleção Avaliação do Ensino Superior. Vol. 5. Curitiba: CRV, 2020. p. 227-246.

SILVA, Arthur Rezende da; MARCELINO, Valéria de Souza (org.). **Análise Textual Discursiva (ATD)**: teoria na prática. Campos dos Goytacazes, 2022. Disponível em: https://encontrografia.com/wp-content/uploads/2022/07/ebook_Analise-textual-discursiva.pdf. Acesso em 14 mar. 2024.

WAGNER, Flávia; CUNHA, Maria Isabel da. Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior. In: **Revista Em Aberto** - INEP, 32, p. 27-41. 2019. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4223/3675>. Acesso em 13 mar. 2024.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: PRINCÍPIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Raquel Pereira Martins, raquelmartins@unipampa.edu.br⁽¹⁾,
Liliane Carvalho Bica Poitevin, lilianebic@unipampa.edu.br⁽²⁾,
Catiane Mazocco Paniz, catiane.paniz@iffarroupilha.edu.br⁽³⁾.

⁽¹⁾ Assistente em administração; Unipampa; Uruguaiana

⁽²⁾ Assistente em administração; Unipampa; Uruguaiana

⁽³⁾ Docente; Instituto Federal Farroupilha; Jaguari

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço de convívio social com a finalidade de construção de conhecimentos e de vivências coletivas. Neste espaço, onde saímos do contato diário com a família, e interagimos com outros grupos sociais, acessamos as diversas áreas de conhecimento como ciências, artes, linguagens e tecnologias, e exercermos a cidadania nas relações com os outros. Podemos considerar a citação seguinte: “A educação é o cerne do desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência na sociedade. Ela precisa mudar para acompanhar e cumprir sua missão (Alarcão, 2001).

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a escola pública deve ser gerida de forma democrática. Ou seja, todos os sujeitos que fazem parte da escola, equipe diretiva, docentes, discentes, equipe pedagógica, equipe administrativa e pais ou responsáveis, devem compor os espaços de decisões dos rumos da escola.

No ano de 2008, as escolas técnicas federais passaram por um processo de renovação estrutural, através da Lei 11892/2008, passando a ser denominados Institutos Federais de Educação, com uma proposta educacional, baseada na educação profissional e tecnológica com formação integral do ser humano, capacitando o sujeito a exercer sua profissão, identificando o problema, encontrar a melhor forma de resolver e transformando seu espaço para um lugar melhor de estar. Nesse sentido, a partir desta pesquisa pretendemos demonstrar a gestão democrática como um dos pilares da educação profissional e tecnológica, tendo como objetivo principal a revisão de literatura para compreender a gestão democrática como inovação pedagógica nos Institutos Federais de Educação.

Sua construção foi realizada durante os meses de dezembro/2023, janeiro e fevereiro/2024, para participação no VII Seminário de Inovação Pedagógica- SIP de 2024. Apresenta-se como uma pesquisa bibliográfica, baseada na revisão de literatura do tema, com a leitura de artigos científicos e livros dos autores Maria Isabel Cunha, como referência em inovação pedagógica e Eliezer Pacheco, pois foi um dos construtores do projeto educacional da educação profissional e tecnológica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A escolha do tema para pesquisa possui um caráter pessoal, pois exige do pesquisador um trabalho individual, criativo e com rigor científico (Severino, 2016, pg. 228). Este texto apresenta uma abordagem qualitativa pela aproximação das autoras com a gestão democrática e a inovação pedagógica.

As autoras são servidoras de Institutos Federais de Educação Superior, bem como pesquisadoras na área da educação. Ressaltamos a participação das autoras em diferentes espaços de decisões coletivas, como colegiado de cursos, coordenações administrativas e comissões locais de ensino.

Perante essas situações, realizou-se uma pesquisa bibliográfica que se caracteriza como uma revisão do material disponível como livros, artigos científicos e teses, sendo explorado seu conteúdo de gestão democrática, os princípios da educação profissional e tecnológica e inovação pedagógica.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O conceito de inovação é sobre algo novo, diferente do que está posto. A palavra inovação pode ser usada em diversas situações e em diferentes contextos. A escrita sobre inovação pedagógica na educação profissional e tecnológica é uma análise das diversas concepções e lugares de desenvolvimento sobre ela nos Institutos Federais. O próprio local traz no nome a tecnologia e sua estrutura com laboratórios e aparatos tecnológicos atuais, porém muitas vezes com os mesmos vícios de práticas educativas de mais de 100 anos atrás com o surgimento de escolas técnicas.

A prática pedagógica necessita ocorrer em instituições de ensino de modo consciente, planejado e intencional, sem se separar do processo mais global, abrangendo complexidades imanentes à vida em sociedade (Libâneo, 2003). Por práticas pedagógicas inovadoras o conceito que melhor expressa é de Castaman,

Vieira e Pasquali (2019, p. 101), que as compreendem “como um conjunto de ações que se somam às demais preocupações e inquietações que constituem o campo educacional e que necessitam de constantes reflexões, de modo a contribuir para a implementação de ações concretas”.

E para que ocorra essa prática inovadora, não apenas com o uso de artefatos modernos, necessita-se de uma mudança no conceito de conhecimento humano e a estrutura oferecida para uma aprendizagem significativa. Para Wagner e Cunha (2019, p. 106) “[...] é preciso adjetivar a inovação, explicitando o conceito que ela assume um determinado contexto e a natureza dos avanços que pretende concretizar.” Para Harres: *As mudanças, que caracterizam a inovação, são específicas para diferentes campos, tais como: tecnológico, social, organizacional, educacional, etc* (Harres et al., 2018, p. 04). Para que a inovação aconteça, os sujeitos envolvidos precisam estar dispostos à mudança, em um processo planejado e intencional. Ressalta-se no texto de Castaman e Rodrigues (2021):

Neste sentido, as práticas pedagógicas inovadoras são, antes de tudo, humanas... Criatividade e inovação não são pirotecnia, são escolhas cotidianas para conduzir, em um modo e em uma linguagem atrativa, o recado que se precisa para a adaptação, a descoberta e a produção de novas ideias, de modo a saber comunicá-las... A realidade problematizada sobre as práticas pedagógicas inovadoras dentro da EPT favorece e dissemina novos rumos para uma educação emancipatória (Castaman; Rodrigues, 2021, p. 406).

Para Maria Isabel da Cunha (2018), a Inovação Pedagógica é entendida como ruptura paradigmática e está presente em formas alternativas de saberes e experiências, as quais exigem uma reestruturação do educador no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo a condição de escuta, de espera e de análise crítica e reflexiva para promover a emancipação de seus educandos.

A gestão democrática consiste na participação efetiva de toda a comunidade escolar nas decisões da instituição, ou seja, equipe diretiva, professores, alunos e pais unidos por uma educação de qualidade, com estruturas necessárias e acesso a todos, por isso, mobilizar os integrantes da comunidade para discutirem nas comissões, meios para alcançar esse objetivo, e caso não o alcance, buscar soluções. Outro indicador de inovação pedagógica é o protagonismo discente, que pode ser entendido como a participação dos estudantes em decisões, valorização dos saberes prévios, bem como da produção individual e coletiva desses alunos, a fim de estimular processos intelectuais.

A inovação pedagógica na educação profissional e tecnológica necessita de mudanças sociais e do mundo do trabalho para ocorrer, pois demanda de profissionais autônomos que saibam resolver problemas cotidianos, utilizando-se de seus saberes anteriores. É uma busca constante de melhorar a qualidade do ensino e de reflexão sobre a prática educativa, a qual tem como objetivo o desenvolvimento integral do estudante, que possa fazer a diferença na comunidade onde está inserido.

Para Frigotto (2010) no Brasil, as práticas pedagógicas inovadoras estiveram vinculadas às lutas por transformações no projeto societário dominante. Cunha (1998), em uma pesquisa acerca da inovação em educação, examinou práticas pedagógicas e revelou que estas aparecem de diferentes modos e concepções de relações entre professor-aluno, entre teoria-prática, entre ensino-pesquisa, de organização do trabalho pedagógico, de formas de avaliação, de inserção no plano político-social macro e de interdisciplinaridade.

Os autores citados acima apresentam alguns fundamentos da prática pedagógica inovadora, e nos retratam a necessidade de visualizarmos os envolvidos nesse processo como os protagonistas da mudança, para que o processo de formação dos discentes conscientize-os da sociedade onde vivem, tornando-os capazes de atuar para a transformação de um mundo melhor.

Destaca-se os autores Frigotto, Ciavatta e Ramos:

Nessa concepção está implícito o pressuposto de que os trabalhadores jovens e adultos são sujeitos de conhecimento, para os quais a experiência formativa é um meio pelo qual seus saberes – construídos na vida cotidiana para enfrentar inúmeros desafios – são confrontados com saberes de outro tipo. Sem anular seus saberes prévios, o avanço cultural representa uma superação dialética dos primeiros e a ampliação de sua capacidade de compreender o mundo (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 21).

Esse fragmento do texto nos traz a conclusão sobre a relação entre trabalho e educação, retratando o verdadeiro sentido da Educação Profissional e Tecnológica (EPT): a luta por uma educação de qualidade para todas as classes sociais. Um ensino que valoriza os saberes e vivências dos alunos, que chegam na sala de aula, carregados de aprendizagens da vida. Ensino que faça o discente refletir sobre o seu meio, e seja capaz de lutar por melhores condições de vida para si e para toda a sociedade.

Portanto, a prática pedagógica inovadora na EPT consiste em uma prática social com objetivos, finalidades e conhecimentos sobre a formação humana, exigindo

constantes reflexões, para a consciência crítica, de todos os sujeitos envolvidos na educação. Logo, deve estar embasada na democracia, na pesquisa e educação continuada, pois exige a contribuição na formação do profissional e cidadão, que deve estar preparado para o mundo do trabalho, enfrentando situações adversas nas quais sua capacidade de refletir sobre suas ações no mundo onde está inserido passará a ser um diferencial.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM EPT E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Incentivar os processos de inovações é agir contra um modelo político que impõe, na maioria das vezes, a cultura da padronização. O ser humano é por natureza um ser criativo e carrega a possibilidade de estar em constante transformação. A inovação precisa ser uma quebra de paradigmas para a libertação dos sujeitos e esses terem autonomia em seu caminho de construção, tanto do conhecimento, quanto de seu posicionamento no mundo social.

Com a publicação da Constituição Federal de 1988, apresentou-se na Câmara um projeto fixando as diretrizes e bases nacionais frente à nova realidade da educação e da sociedade brasileira, seguindo os parâmetros da nova Carta Magna. O projeto em pauta solicitava uma ampliação dos recursos para educação pública. Foram idas e vindas de projetos, relatórios e propostas, em 17 de dezembro de 1996, foi aprovado na Câmara o relatório contendo o texto final da LDB, posteriormente sancionada pela Presidência da República no dia 20, sob o nº 9.394/96. Instituída a lei surge a necessidade de readequação da educação aos novos parâmetros legislativos, para estabelecer um modelo educacional condizente com a realidade do país.

Nosso país é considerado continental por sua extensão territorial e possui inúmeras misturas raciais, culturais, resultado das expedições de exploração. Nessa perspectiva, a criação dos IFEs traçou um novo cenário para a EPT. Como pressuposto da EPT, o fortalecimento do sujeito em todas as suas dimensões (social, econômica, cultural) apresenta-se como um grande desafio para a consolidação de um projeto educacional que vise a formação de cidadãos, autônomos e com pensamento crítico, sendo potenciais agentes de transformação social.

O autor Eliezer Pacheco (2015) destaca que os IFEs possuem um conceito de EPT único, em relação a outros países, formado em um modelo institucional inovador em termos de proposta político-pedagógica. É fundamentada em uma organização

pedagógica verticalizada, desde a Educação Básica à Superior, capaz de favorecer estudantes para a sua qualificação.

É importante a instituição verificar a documentação que permeia as práticas e seu funcionamento. Para um bom entendimento dos envolvidos e de toda a comunidade, exige um investimento da gestão em ações de formação e orientação, para que esses sujeitos possam em uma ação coletiva construir seus referenciais e contribuir para a elaboração de um plano pedagógico e institucional que conte cole sua reais necessidades. Diante das bases conceituais que regem a Educação Profissional e Tecnológica implementada pelos Institutos Federais, compreendemos todos os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar como sujeitos da ação educativa, produtores de conhecimento, o qual deve ser mediado por relações democráticas que se atenham a uma formação omnilateral, crítica e participativa.

Os Institutos Federais de Educação carregam a gestão democrática como princípio para sua organização, todos os espaços de decisão, tanto docentes, discentes, técnicos administrativos e comunidade externa participam de deliberações sobre os caminhos a serem percorridos. A concretização de uma gestão escolar democrática, que tenha por objetivo maior a promoção de uma educação emancipadora para os envolvidos, exige que a instituição escolar implemente estratégias que fomentem a participação de todos na vivência pedagógica da escola. Para Lück (2010) o conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.

O conhecimento e a participação nesses espaços de gestão tendem a ressignificar o papel da escola na formação humana dos discentes. Através de políticas públicas educacionais que almejam a melhoria da qualidade do ensino com uma efetiva gestão democrática da escola. Compreender a dinâmica escolar e a partir de uma construção coletiva buscar caminhos que qualifiquem a relação ensino/aprendizagem, deve ser a opção metodológica das instituições comprometidas com a educação para a cidadania. Paro (2007) afirma que uma das formas de aferir as perspectivas democráticas da escola é examinar a situação em que se encontram os mecanismos de ação coletiva de que ela dispõe.

Com a consolidação dos IFEs nos últimos 15 anos, ficou nítido o crescimento econômico desses lugares, incluindo milhares de brasileiros antes à margem da sociedade, incentivando para uma educação gratuita e de qualidade, qualificando esses estudantes para o mundo do trabalho, além de lutar pela valorização da educação, construindo um país democrático no qual os cidadãos identificam e combatem as desigualdades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a inovação pedagógica é extremamente importante, pois não são métodos de malabarismos pedagógicos e sim, uma questão de adaptação dos conteúdos à realidade na qual estão inseridos. É o início de uma construção e produção coletiva da consciência de todos os profissionais envolvidos na educação que mudanças são necessárias, principalmente porque estamos vivendo em um mundo tecnológico e dinâmico. Compreender que pequenos detalhes fazem a diferença nas práticas pedagógicas é uma possibilidade de reflexão e inovação. Inovações pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica se concretizam em ações alternativas de experimentação e saberes, com a objetividade e subjetividade de novos conhecimentos, relacionando o senso comum e o conhecimento científico, na cultura e na natureza, sem dissociar a teoria e prática.

Nesse sentido, as instituições federais de educação enquanto instituições públicas, devem garantir a participação dos estudantes e os demais sujeitos inseridos na comunidade nas tomadas de decisões, uma vez que esta prática contribui para a formação de comportamentos democráticos. No entanto, essa participação deve ser vista enquanto uma prática social que possibilita, no processo educativo, a construção da sua própria existência.

Todos os sujeitos que integram o ambiente escolar apresentam potencial de serem agentes transformadores da educação. Respeitando as especificidades de cada um, devemos compreender como uma possível inovação, no momento que estão em constantes reflexões sobre essas ações, o que deu certo, o que posso modificar para o próximo, como adaptar essa norma para o campus, sempre se articulando com a gestão para o melhor desenvolvimento e como resultado a qualidade na educação.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. **Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 21 jun. 2024.

BRASIL. **Ofício Circular no 015, de 28 de novembro de 2005**. Aos dirigentes de gestão de pessoas das instituições federais de ensino. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/oficios/oc01505.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

CASTAMAN, A .S.; RODRIGUES, R. A. Práticas Pedagógicas: experiências inovadoras em Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.21, n.68,393-408, jan./mar. 2021.

CUNHA, M. I. **Prática pedagógica e inovação: experiências em foco. Anais ...** [recurso eletrônico] / II Seminário Inovação Pedagógica: Repensando estratégias de formação acadêmico-profissional em diálogo entre Educação Básica e Educação Superior. Uruguaiana: 10 e 11 de novembro de 2018.

FONTENELLE, I. A. **Por uma crítica ao discurso da inovação**: conhecimento e controle no capitalismo do conhecimento. São Paulo, 2012, p. 100-108. Disponível em 21/07/2023. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/30631/29458>.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. e RAMOS, M. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores**. In: COSTA, Hélio da e CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

HARRES, J. B. S. et al. Constituição e Prática de Professores Inovadores: um Estudo de Caso. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 20, p. 1-21, e2679, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v20/1983-2117-epec-20-e2679.pdf> Acesso em: 26 set. 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, H. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 116p.

PACHECO, E. **Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais:** diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 5 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1999. (Coleção educação contemporânea)

WAGNER, F.; CUNHA, M. I. **Vista das oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior.** Brasília, 2019, p.27-41. Disponível em:
<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4223/3675>.

VII SIP

SEMINÁRIO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

GESTÃO
DEMOCRÁTICA
DA / NA EDUCAÇÃO

Gestão e Inovação na Formação
Acadêmico-Profissional



PERCEPÇÕES SOBRE GESTÃO NA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE ESTÁGIO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

Caio Henrique Gonçalves Lopes, caiohenriquelopes@hotmail.com⁽¹⁾,
Bruna Marques Pinheiro, alpinheirobruna@gmail.com⁽²⁾,
Lauren Caroline Mendonça Pinto, laurencarolm@gmail.com⁽³⁾,
Daniela Flores de Flores, danielaflores.aluno@unipampa.edu.br⁽⁴⁾,
Ana Flavia Zorzi, anaflaviazorzi6@gmail.com⁽⁵⁾,
Wellington Bittencourt dos Santos, wellingtonsantos@unipampa.edu.br⁽⁶⁾,
Mayra da Silva Cutruneo Ceschini, mayraceschini@gmail.com⁽⁷⁾.

⁽¹⁾ Acadêmico de Licenciatura em Ciências Biológicas; Universidade Federal do Pampa; São Gabriel.

⁽²⁾ Licenciada em Ciências Biológicas; Universidade Federal do Pampa; São Gabriel-RS.

⁽³⁾ Licenciada em Ciências Biológicas; Universidade Federal do Pampa; São Gabriel-RS.

⁽⁴⁾ Acadêmica de Licenciatura em Ciências Biológicas; Universidade Federal do Pampa; São Gabriel-RS.

⁽⁵⁾ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências; Universidade Federal de Santa Maria; Santa Maria-RS

⁽⁶⁾ Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências; Professor na Universidade Federal do Pampa; São Gabriel-RS.

⁽⁷⁾ Doutora em Educação em Ciências; Professora na Rede Municipal de São Gabriel; São Gabriel-RS.

INTRODUÇÃO

É reconhecido que a instituição escolar desempenha um papel fundamental como ambiente de socialização e construção de conhecimento em várias esferas da vida dos indivíduos que fazem parte desse contexto. A estruturação da sociedade é fundamentada nos processos educacionais, envolvendo a integração entre os conteúdos abordados e as experiências vivenciadas nesses espaços (Ferreira; Silva; Silva Filho, 2022).

O estágio supervisionado, na formação inicial, possui caráter de introdução profissional em uma determinada área de conhecimento ou nível de ensino, sendo assim, essa formação continua é superada e completada no exercício da profissão, pelos futuros licenciados (Rosso, 2007). De acordo com Tardif (2002) esta é uma das etapas mais importantes para os estudantes de graduação nas licenciaturas. Ele oferece uma oportunidade ímpar ao acadêmico vivenciar o cotidiano escolar, aprofundar habilidades e conhecimentos, ambientando-se profissionalmente (Cardoso, 2011).

Intervenções pedagógicas a partir do estágio curricular, podem possuir caráter

inovador, enquanto o acadêmico se insere na realidade escolar com uma bagagem rica em criatividade, fundamentos e vontade para iniciar a prática docente. Essa inovação pedagógica não é algo inédito, podendo ser a ressignificação de práticas e conceitos para grupos de comunidades diferentes, trazendo uma novidade para variáveis espaços que geralmente surgem para rupturas com as formas tradicionais e pouco eficientes utilizadas por comodidade na sala de aula (Cardoso, 2014).

Dessa forma, um bom planejamento e projeto devem ser construídos, alinhados ao contexto de ação direta e ao objeto de estudo, neste caso a escola na qual será desenvolvida a prática educativa. Sendo uma tarefa do licenciando, juntamente de seu orientador, organizar-se neste processo de imersão e contato da escola-campo com a Instituição de Ensino Superior. Daí partimos da dimensão central desta escrita, a gestão na construção de um projeto de estágio para o Ensino Fundamental II - Anos Finais, para fortalecer a formação integral do indivíduo, oportunizando o aprender, praticar, vivenciar e compreender os valores e habilidades inerentes ao fazer científico educacional.

Desse modo, cabe explicitar que o contexto de ação foi uma escola da rede pública do município de São Gabriel - RS, e o planejamento realizado vinculadamente a componente curricular de Pesquisa e Prática no Ensino Fundamental do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Pampa, campus São Gabriel. Assim, neste relato focamos na preparação, estruturação, observação e construção do projeto de estágio para o Ensino Fundamental II, sendo este processo realizado presencialmente.

O público-alvo da proposta foram estudantes do 6º ao 9º ano, professores regentes destas turmas na disciplina de Ciências e comunidade escolar, com o intuito de observar e adentrar a escola em que seria desenvolvida a prática de regência, a partir do projeto em construção. Dessa forma, analisou-se a estrutura da escola, o diálogo da comunidade em questão, as metodologias, ações desenvolvidas, relações de colegiado e processos empíricos e fundamentais para a construção de um projeto plural, democrático e que atendesse a demanda da escola e seu público.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi analisar o processo de construção de um projeto de estágio para o Ensino Fundamental II - Anos Finais, vivenciado pelo licenciando estagiário em coletivo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho foi desenvolvido em nível descritivo, com abordagem qualitativa, configurando-se como um estudo de caso, visando analisar profundamente o processo formativo vivenciado (Fernandes; Gomes, 2003).

O projeto de estágio foi construído no período de março a abril de 2023, durante a componente curricular “Pesquisa e Prática Pedagógica no Ensino Fundamental”, presente na matriz do curso de Ciências Biológicas-Licenciatura, da Universidade Federal do Pampa, Campus São Gabriel. Para fins de preparo à ação prática, realizaram-se observações e análises na escola-campo em questão, situada no mesmo município da Universidade e sendo ela da rede pública municipal.

Foram observadas aulas em cada turma de Ciências, do 6º ao 9º ano, realizando-se anotações que fossem pertinentes no caderno de campo, para posterior análise e escolha da turma a ser aplicado o projeto de estágio desenvolvido. Diante disso, foi escolhida uma turma de 9º ano, do turno matutino, para a realização das intervenções do estágio.

O caderno de campo foi escolhido como instrumento de coleta de dados sobre as observações e cada intervenção realizada durante o estágio, por configurar-se, segundo Barbosa *et. al* (2017), como um eficaz instrumento de coleta para posterior análise, visto que nele obtêm-se as memórias de cada ação, salientando pontos positivos e negativos, assim como critérios específicos traçados pela pesquisa, incorporando um caráter reflexivo para o objeto de estudo.

A metodologia usada nesta etapa do processo foi a de *Design Research*, que, segundo Machado e colaboradores (2013), traz uma perspectiva de investigação à pesquisa, favorecendo o olhar apurado e a reflexão sobre as ações aplicadas no percurso. Ainda para os autores, esse método consiste em criar um conjunto de perspectivas de interpretação, a partir das técnicas de análise, somando um processo contínuo que provavelmente necessitará de ajustes no decorrer do percurso, ao se detectar erros e acertos. O pesquisador, então, visa agir no contexto pesquisado, na tentativa de solucionar possíveis defasagens, utilizando o seu potencial criativo para gerar soluções para problemas ou necessidades reais futuras na educação e comunidade trabalhada.

Dessa forma, a reflexão sobre o processo formativo, apresentada neste relato de experiência, foi construída a partir dos registros presentes no caderno de campo e no projeto de estágio organizado a partir deles.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das informações e dados obtidos durante o processo vivenciado, é possível discorrer sobre a importância das etapas de construção coletiva do planejamento e estruturação do projeto de ensino e pesquisa do estágio curricular no Ensino Fundamental II - Anos Finais, em questão.

O professor regente da turma, assim como o acadêmico que está se inserindo para observar e talvez atuar como estagiário na referida turma, tendem a desenvolver habilidades que os capacitem na tomada de decisões em diversas situações. Para isso, esses professores, atuante e em formação inicial, devem participar ativamente das ações de organização do trabalho escolar, para estarem cientes das demandas de sua comunidade escolar e poderem contribuir com ideias e atitudes que favoreçam a melhoria das práticas educativas executadas na escola (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2007).

Essas dimensões observadas não só reverberam na construção de um projeto mais democrático pelo acadêmico, quanto elevam o nível da escola em preparar profissionais que consigam, em coletivo, ajustar os moldes da escola às demandas exigidas de sua comunidade. Outro fator ligado a isso, são as reuniões pedagógicas, nas quais acadêmicos, orientador e professor regente conseguem discutir ideias e compartilhar saberes que favorecem uma visão mais central e pontual sobre a particularidade de cada escola, turma, comunidade escolar e currículo. Para Vasconcellos (2002) estes trabalhos conjuntos, realizando comparativos e articulando divergentes contextos, auxiliam na construção de um ambiente e de um profissional mais humanizado e flexível, com perspectiva de mudanças contínuas e permanentes nos processos educativos.

Em relação à gestão escolar, alinhada a mobilização e articulação do processo de ensino, é necessário estar ciente que o estudante deve sair preparado para lidar com a sociedade globalizada e seus desafios. Portanto, o estudante deve conhecer sobre si, despertar-se com valores e assim gradativamente construir-se um cidadão ativo e participativo em sociedade (Madruga; Souza, 2018). Sendo assim, os

estudantes precisam ser ouvidos, para assim serem alcançados, tanto pelo professor, quanto pelos profissionais de outros setores da escola.

No entanto, o que se encontra em muitas escolas e turmas, é o isolamento e individualismo dos professores e de outros setores da comunidade escolar, gerando fragmentação dos conhecimentos das disciplinas complementares. Isso ocasiona aulas esvaziadas de significações, intencionalidade e ação pedagógica contextualizada, em que o professor assume o papel de ministrador de aulas, perdendo a vontade de inovar e de participar da gestão de seu trabalho com autonomia e em coletividade com seus pares (Krug, 2004; Vasconcellos, 2021).

No campo pedagógico, ao vivenciar na prática a gestão da sala de aula, é imprescindível não falar sobre a complexidade das variáveis envolvidas, ficando na responsabilidade do professor adotar um sistema plural, no qual se aceita e reconhece diferentes posições, opiniões ou pensamentos, não cabendo a ele somente a razão e a detenção do saber, oportunizando espaço para os demais discutirem e se contraporem. Nisso, a didática do guiar e não do dizer, ganha mais atenção na sala de aula, induzindo-se a criação de ambientes sem padrões e critérios rígidos, livres e encorajantes, para os educandos construírem o conhecimento e para poderem produzir seus próprios significados (Laburú; Arruda; Nardi, 2003).

O licenciando, além de ser imbuído de todas estas questões, também precisa lidar com a gestão de seu tempo na Universidade e na Escola, visto que também possui suas demandas enquanto estudante. Logo, precisa organizar suas ações e escolher seus turnos de atuação, considerando estas funções e demandas obrigatórias. Estas análises do processo construtivo de gestão do profissional docente, enfatizam princípios que vão se destacando e sendo efetivos na carreira, como autonomia, participação ativa, liderança, inovação, criatividade e visão de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi analisar o processo de construção de um projeto de estágio para o Ensino Fundamental II - Anos Finais, vivenciado pelo licenciando estagiário em coletivo. Diante disso, é evidente a importância do coletivo na gestão colegiada, sendo considerada uma prática inovadora na medida que estabelece vínculos afetivos e significativos ligados à prática pedagógica vivenciada,

contribuindo para uma formação educacional abrangente e impactante.

Através da dinâmica de construção, ponderada sobre a gestão das práticas adotadas em sala de aula, focando num aspecto que fortaleça a formação integral do indivíduo, proporcionando a ele a oportunidade de aprender, praticar, vivenciar e compreender os valores e habilidades inerentes ao método científico, é algo que não só beneficiou a formação inicial docente, como todo o conjunto educativo que se envolveu neste processo. Assim, considera-se que a partilha com o coletivo formado pelo professor orientador, os regentes das turmas e os colegas foi importante para uma melhor compreensão dos processos vivenciados na escola e possibilitou a construção de um projeto de estágio relevante, contextualizado, histórica e socialmente situado e, assim, de caráter inovador para os estudantes atendidos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, G. L. E.; PAULO; E. M.; SIMÕES , L. K.; ELEUTÉRIO, M. W.; JESUS, P. R. ; SUART, R. C. O caderno de campo como instrumento de reflexão para a formação inicial de professores de Química. **Scientia Plena**, v. 13, n. 5, 2017.

CARDOSO, A. P. **Inovar com Investigação-ação**: desafios para a formação de professores. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

CARDOSO, B. **Estágio Supervisionado em Unidades de Produção Agrícola**. Editora da UFRGS: Porto Alegre, 2011.

FERNANDES, L. A.; GOMES, J. M. M. Relatórios de pesquisa nas Ciências Sociais:características e modalidades de investigação. **ConTexto**. Porto Alegre. v. 3. n. 4. 1º sem. 2003.

FERREIRA, M.; SILVA, A. L. S.; SILVA FILHO, O. L. Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) e Ensino de Ciências Pela Pesquisa (ECP): Interfaces a Partir de uma Revisão Narrativa de Literatura. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, p. 1-28, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2022u11871214>. Acesso em: 28 jun. 2023.

KRUG, H. N. **Rede de auto-formação participada como forma de desenvolvimento profissional de Educação Física**. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

LABURÚ, C. E.; ARRUDA. S. M.; NARDI, R. PLURALISMO METODOLÓGICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS. **Ciência & Educação**, v. 9, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/PSPP8GDNBD4XwVWnZx3MPqz/?format=pdf&langpt> . Acesso em: 22 jun. 2023.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F. de; TOSCHI, M.S. Áreas de atuação da organização e da gestão escolar para melhor aprendizagem dos alunos. In: LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F. de; TOSCHI, M.S. (Orgs.). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MADRUGA, T. S.; SOUZA, A. E. **A formação de sujeitos participativos na sociedade**: por uma educação voltada à participação e emancipação social. Porto Alegre, EdiPUCRS, 2018.

MACHADO, L.; FREITAS Junior, J. C. S.; KLEIN, A. Z.; SABINO, A. **A design research como método de pesquisa de administração**: aplicações práticas e lições aprendidas. XXXVII encontro da ANPAD, 2013.

ROSSO, J. A. Avaliação dos significados atribuídos pelos estagiários à metodologia e Prática de Ensino de Biologia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa. v.2, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, C.S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. Inovação Pedagógica: contribuições para uma Perspectiva Crítica. In: SILVEIRA, Rita de Cássia Angeieski; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula; MELLO, Elena Maria Billig (Org.). **Inovação Pedagógica**: vivências democráticas na relação ensino-aprendizagem. Pimenta Cultural. São Paulo, 2021.

A GESTÃO DE REDES SOCIAIS PARA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA-EDUCACIONAL

Daniela Flores de Flores, danielaflores.aluno@unipampa.edu.br⁽¹⁾,
Eduarda Lima Ribeiro, eduardaribeiro.aluno@unipampa.edu.br⁽¹⁾,
Julia Jaques Leal, julialeal.aluno@unipampa.edu.br⁽¹⁾,
Caio Henrique Gonçalves Lopes, caiohenrique洛pes@hotmail.com⁽¹⁾,
Mayra da Silva Cutruneo Ceschini, mayraceschini@gmail.com⁽²⁾.

⁽¹⁾ Discente vinculada/o ao Programa de Bolsas de Iniciação a Docência; Universidade Federal do Pampa; São Gabriel

⁽²⁾ Doutora em Educação em Ciências; Professora na Rede Municipal de São Gabriel; Supervisora do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência; São Gabriel

INTRODUÇÃO

Em um mundo cada vez mais interconectado, as redes sociais emergem como plataformas dinâmicas e influentes que moldam nossa interação com pessoas e informações. Nesse cenário, a educação não fica à margem, mas encontra, na disseminação através das redes sociais, uma ferramenta poderosa e acessível para a divulgação científica e educacional, a qual desempenha um papel crucial no combate às notícias falsas, oferecendo informações verificadas sobre uma variedade de temas. Tal prática visa aproximar a ciência do público leigo de maneira acessível e compreensível, sendo importante para promover e desenvolver a criticidade das pessoas. Além disso, facilita a compreensão dos processos científicos e da produção do conhecimento pela sociedade como um todo, conforme destacado por Albagli (1996). Facilitação essa que encontrou um potente caminho para sua popularização nas redes sociais (Rodrigues; Neto, 2022).

Nesse sentido, instituições, projetos e programas vinculados à educação e à ciência têm, cada vez mais, ocupado os espaços na internet, principalmente as redes sociais, para divulgar o trabalho que realizam. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) destaca-se como uma iniciativa que concede bolsas a estudantes de licenciatura, professores universitários e docentes da rede básica, engajados em projetos colaborativos entre Instituições de Educação Superior (IES) e escolas de Educação Básica para formação docente. Sua relevância não se limita apenas ao âmbito nacional; o Pibid estende sua representação significativamente por meio de diversas páginas, redes sociais e comunidades que participam ativamente do

Programa. Mais do que um simples reflexo virtual, o Pibid encontrou na web um meio eficaz de expressão e mobilização, tornando-se inegável a sua presença e impacto na rede mundial de computadores, conforme expresso no Relatório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES):

Na internet, encontramos uma variedade de sites, blogs e comunidades dedicadas ao Pibid, evidenciando uma geração de professores que demonstra maior familiaridade com a produção e utilização de tecnologias contemporâneas. A expressiva quantidade de 992.000 resultados nas pesquisas do Google reflete o dinamismo das instituições envolvidas (CAPES, 2013, p.74).

Esse dado, publicado em 2013 pela CAPES, certamente está defasado e não consta no site oficial do Programa relatórios com dados atualizados sobre o tema. Contudo, ao realizar pesquisa semelhante a feita pela Coordenadoria no *Google*, encontramos o expressivo número de 3.320.000 menções ao Pibid no buscador, em março de 2024. Realizando ainda uma busca utilizando o descritor “Pibid no *Instagram*” encontramos 236.000 menções, dentre os quais aparecem os links para a página da rede social de muitos núcleos do Programa e publicações científicas sobre a temática. Nesse ínterim, Costa (2020) afirma que o monitoramento destas redes pode ser utilizado pela CAPES para acompanhar e avaliar o Programa, tendo em vista que, empiricamente, foi constatada nelas uma imensa interação entre os participantes; seja para mobilização, para partilhar sentimentos e impressões ou divulgar as atividades realizadas nas escolas-campo e universidades.

Para além do acompanhamento pela CAPES, percebe-se que a utilização das redes sociais é a forma encontrada pelos núcleos para publicizar suas ações. Assim, o uso estratégico dessas plataformas pode não apenas ampliar a visibilidade de iniciativas educacionais, mas também transformar a maneira como compartilhamos, absorvemos e participamos ativamente de processos educacionais. Ao unir à ubiquidade das redes sociais com a missão educacional, adentramos um território vasto e promissor, no qual a disseminação das informações se torna mais ágil, inclusiva e envolvente, podendo levar a construção de conhecimentos, se bem aplicadas como recurso didático-pedagógico.

Nesse sentido, o núcleo de Ciências do Pibid, vinculado à Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus São Gabriel, adotou a rede social *Instagram* como ferramenta para divulgar suas ações nas escolas onde atua, apoiar manifestações

sociais e estudantis e até mesmo promover ações educativas. Essa ação é um dos exercícios que visam com que os professores em formação percebam a gestão educacional como atividade formativa, visto que a gestão da página é realizada pelos bolsistas, desde sua criação em 2020. Compreendemos junto a Libâneo (2021) que a gestão educacional pressupõe assumir-se politicamente nos espaços educativos, mobilizando conhecimentos e procedimentos para atingir objetivos organizacionais e pedagógicos. Assim, o manejo da página do [@pibidsg](#) configura-se como uma atividade formativa em gestão educacional no núcleo.

Dessa forma, objetivamos neste trabalho analisar como se dá a gestão das redes sociais do núcleo de Ciências do Pibid/Unipampa, Campus São Gabriel e refletir sobre seu impacto na divulgação científico-educacional.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O relato de experiência apresentado neste documento foi desenvolvido sob uma abordagem qualitativa, intencionando-se descrever e analisar o fenômeno vivenciado pelos bolsistas do núcleo de Ciências do Pibid/Unipampa, Campus São Gabriel, caracterizando-se como um estudo de caso (Fernandes; Gomes, 2003).

Para a criação da conta nesta rede social foi criado um *email*, *login* e senha na plataforma, no ano de 2020. E para seu desenvolvimento, foram utilizados aparelhos celulares e computadores dos bolsistas e autores e a ferramenta *online* *Canva*, com acesso por meio do *e-mail* institucional da Unipampa (*Canva for Education*), para a criação de *cards* e vídeos, tornando a página mais atraente para o consumo do público da internet.

Para o desenvolvimento do relato foram utilizados os registros dos bolsistas pibidianos e a página do núcleo no *Instagram* como *corpus* de análise, sendo apresentados a seguir os resultados encontrados e sua discussão reflexiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Vivemos em uma sociedade na qual as redes sociais são extremamente consumidas diariamente, o *Instagram* é uma das que tem um índice de publicações e visualizações altíssimo, sendo a 3^a rede social mais consumida pelo público brasileiro (Rodrigues; Neto, 2022). Segundo Souza *et al.* (2023), a rede criada em 2010, ocupa atualmente uma posição de destaque no ranking de usuário de redes sociais ativos

no ciberespaço mundial. Dessa forma, essa foi a rede escolhida como ferramenta de divulgação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos bolsistas do Pibid/Unipampa, do núcleo de Ciências, campus São Gabriel.

A página do Pibid no *Instagram* foi criada no final de 2020, para garantir a integração entre os pibidianos e a comunidade escolar atendida, tendo em vista a realidade de isolamento social vivenciada durante o período pandêmico¹. Além disso, diante da altíssima produção de *fake news*, sobretudo nesse período histórico, a utilização das redes passou a ser uma forma de difundir informações com embasamento científico (Trombetoni; Couto; Souza, 2022). A ideia era que todos os bolsistas produzissem conteúdos e compartilhassem, para que a divulgação educacional fosse ampla, e o rodízio de publicações garantisse o engajamento da comunidade com a rede social.

Durante o ano de 2021 e nos meses iniciais de 2022, nos quais continuamos com atividades de ensino remoto emergencial (ERE) e ensino híbrido, o *Instagram* foi utilizado para publicizar as práticas dos subgrupos, da época, em suas respectivas escolas-campo, divulgar os estudos, pesquisas, participações em eventos e produções dos pibidianos, mobilizar os seguidores em causas sociais e educacionais, bem como, promover palestras no formato de *lives* e divulgar vídeos educativos produzidos pelos bolsistas.

No período de abril a outubro de 2022 a página ficou sem movimentação alguma, tendo em vista o interstício do Programa, sendo retomada em novembro daquele ano pelos novos bolsistas. Desde sua retomada, a página segue sendo alimentada com registros das atividades do núcleo, sejam elas de estudo ou prática pedagógica. A gestão da página é realizada de forma participativa pelos pibidianos, que têm afinidade com as mídias e redes sociais. Segundo Cunha (2022), a gestão participativa constitui-se como processo inovador, pois os sujeitos participam da experiência desde sua gênese até sua avaliação, havendo uma ruptura da verticalidade e adotando-se a partilha de decisões e deveres com o grupo.

A gestão partilhada do *Instagram* teve um impacto significativo na visibilidade e no engajamento dos seguidores da página do Pibid. Essa gestão adotou estratégias que incluíram uma organização cuidadosa, atualizações regulares com fotos de atividades, projetos e eventos, juntamente com uma descrição clara e atrativa. Fatores que foram fundamentais para aumentar o reconhecimento do Programa pela

comunidade atendida, bem como, pelos demais estudantes do Curso de Ciências Biológicas-Licenciatura da Universidade, visto que essa rede social promove uma interação muito ampla com o público seguidor. Esse aumento da visibilidade foi evidenciado pelo crescimento notável no número de seguidores, curtidas e visualizações de *stories* pelo público-alvo.

Contudo, ainda não conseguimos atingir um grande número de famílias dos estudantes atendidos, visto que, ao contrário dos educandos, os familiares ainda utilizam como principal rede social o *Facebook*. Seria de grande valia se os familiares pudessem acompanhar, contribuir e divulgar mais os processos de ensino-aprendizagem publicizados pelo núcleo do Pibid na rede social, pois de acordo com Cavalcante (1998) a escola e os profissionais que trabalham no campo educacional precisam ter a famílias como aliadas.

Salientamos que os pibidianos desempenham um papel crucial para a manutenção da conta do Programa ativa, compartilhando fotos das atividades realizadas pelo núcleo, num movimento compartilhado de gestão educativa. Cunha (2022) afirma que a gestão participativa requer a tomada de atitudes reflexivas frente ao conhecimento produzido e as habilidades desenvolvidas. Assim, ao refletir sobre o fenômeno vivenciado, percebe-se que todo o envolvimento na gestão da rede social contribuiu para uma maior conscientização sobre as iniciativas e práticas realizadas, demonstrando um compromisso contínuo com a melhoria da qualidade do que se pratica.

Além disso, ao compartilhar informações sobre as atividades educacionais realizadas, o núcleo do Pibid não apenas promoveu suas próprias iniciativas, mas também contribuiu para a disseminação de boas práticas educacionais e de divulgação científica. De acordo com Rodrigues e Neto (2022), o Instagram pode ser uma ferramenta para promover a Ciência como prática de educação informal, alfabetização científica e visibilização de pesquisas educativa-científicas.

Nesse ínterim, consideramos que tanto a gestão participativa quanto a própria criação e alimentação da página são inovações pedagógicas no contexto vivenciado pelos integrantes do núcleo. Seja pela participação ativa e protagonista de todos no processo inteiro (Cunha, 2022) ou pelo uso intencional da tecnologia, de forma

criativa, para promover aprendizagens transformadoras, tanto para pibidianos quanto para seu público seguidor (Cavallo *et al.*, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos neste trabalho analisar como se dá a gestão das redes sociais do núcleo de Ciências do Pibid/Unipampa, Campus São Gabriel e refletir sobre seu impacto na divulgação científico-educacional. A partir da análise realizada podemos afirmar que a integração do núcleo com as redes sociais se revelou uma estratégia eficaz para potencializar a visibilidade e o envolvimento com a comunidade educacional. Ao explorar o vasto território das redes sociais, o núcleo de Ciências do Pibid/Unipampa, campus São Gabriel, não apenas se tornou mais acessível, mas também transformou a maneira como as práticas pedagógicas são compartilhadas, absorvidas e participadas ativamente.

A gestão cuidadosa e proativa do *Instagram*, com atualizações regulares e uma apresentação atrativa, evidenciou um impacto positivo no reconhecimento do Programa. O aumento expressivo no número de seguidores, curtidas e visualizações de *stories* é um indicativo claro da eficácia dessa abordagem. A participação ativa dos bolsistas, que compartilham fotos e informações sobre as atividades educacionais, demonstra um compromisso contínuo com a melhoria da qualidade das práticas formativas e educativas do grupo.

A interação proposta com familiares, visando envolvê-los mais diretamente no processo construtivo das redes sociais, emerge como uma sugestão valiosa para fortalecer ainda mais os laços entre o Pibid, a escola e a comunidade.

Portanto, os dados aferidos corroboram com a ideia de que a convergência entre o Pibid e as redes sociais, por meio da gestão participativa do *Instagram*, representa uma importante inovação pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem no núcleo. O desafio futuro reside na contínua adaptação e aprimoramento das estratégias, aproveitando as oportunidades oferecidas pelo cenário dinâmico das redes sociais para aprimorar ainda mais a qualidade do Programa e sua contribuição para o cenário educacional.

Notas:

¹ O período pandêmico estendeu-se de março de 2020 a maio de 2023, seguindo decretos da Organização Mundial de Saúde, frente à disseminação mundial do vírus da Covid-19. Durante boa parte da pandemia foi necessário o isolamento social e demandou a tomada de estratégias para manutenção

das práticas laborais e educativas. Informações disponíveis em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>. Acesso em: 13 mar. 2024.

REFERÊNCIAS

- ALBAGLI, S. Divulgação científica: informação científica para cidadania. **Ciência da informação**, v. 25, n. 3, 1996.
- CAVALCANTE, R. S. C. **Colaboração entre pais e escola**: educação abrangente. 1998.vol.2, p.153-160.
- CAVALLO, D.; SINGER, H.; GOMES, A. S.; BITTENCOURT, I. I. inovação e Criatividade na Educação Básica: Dos conceitos ao ecossistema. **RBIE**, v.24, n.2, 2016
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. Diretoria de Educação Básica Presencial. **Relatório de Gestão 2009-2013 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/transparencia>. Acesso em 12 mar. 2024.
- COSTA, I. M. **Políticas públicas e monitoramento de redes sociais**: estudo exploratório de análise das postagens realizadas na rede social Instagram sobre o programa Pibid. 2020. 88 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) - Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa , Brasília, 2020.
- CUNHA, M. I da. Prática Pedagógica e Inovação: experiências em foco. In: Mello, E.M.B.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P. (orgs.) **Inovação pedagógica**: investigações teórico-práticas no contexto educacional. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.
- FERNANDES, L. A.; GOMES, J. M. M. Relatórios de pesquisa nas Ciências Sociais: características e modalidades de investigação. **ConTexto**. Porto Alegre. v. 3. n. 4. 1o sem.2003.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2021.
- RODRIGUES, P. V.; NETO, D. P. A. Divulgação científica por meio do Instagram: uma ação extensionista desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 21, n. 2, p. 151-162, jul.-dez. 2022.
- SOUZA, A. M.; NETO, F. F.; SOUSA, G. S. de; NASCIMENTO, L. dos S.; OLIVEIRA, A. L. de. Instagram como apoio didático no ensino de física e química no Pibid. **Anais...** XI Encontro Nacional das Licenciaturas / Seminário do Pibid / Seminário do Residência Pedagógica. Lageado, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-do-ix-enalic>. Acesso em: 12 mar. 2024.
- TROMBETONI, H. H.; COUTO, D. A. do; SOUZA, M. M. de. Divulgação científica por meio do Instagram como forma de ensino na disciplina de Ciências numa escola municipal de Ensino Fundamental. **Anais** Educação em Foco: IFSULDEMINAS, [S. I.], v. 2, n. 1, 2022.

GESTÃO DE UM EVENTO DE ENSINO E EXTENSÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Eduarda Lima Ribeiro, eduardaribeiro.aluno@unipampa.edu.br⁽¹⁾,
Daniela Flores de Flores, danielaflores.aluno@unipampa.edu.br⁽¹⁾,
Julia Jaques Leal, julialeal.aluno@unipampa.edu.br⁽¹⁾,
Mayra da Silva Cutruneo Ceschini, mayraceschini@gmail.com⁽²⁾.

⁽¹⁾ Discente vinculada ao Programa de Bolsas de Iniciação a Docência; Universidade Federal do Pampa; São Gabriel

⁽²⁾ Doutora em Educação em Ciências; Professora na Rede Municipal de São Gabriel; Supervisora do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência; São Gabriel

INTRODUÇÃO

A formação acadêmico-profissional de professores precisa ser responsabilidade compartilhada entre as universidades e as instituições escolares (Diniz-Pereira, 2008), visto que a escola é o lócus formativo que favorece o desenvolvimento da identidade profissional e da professoralidade¹. É na escola que os conhecimentos adquiridos nos cursos de licenciatura são colocados em prática e é nela que os docentes aprendem a “contribuírem com a gestão do trabalho escolar através de processo de aprendizagem individual e coletivo” (Bolzan; Milani, 2011, p.18), seja esta a gestão da escola, da sala de aula, de projetos, de eventos etc.

Nesse sentido, compreendemos junto a Marques (2006) e Bolzan e Milani (2011) que todo professor é um gestor, visto que tem a tarefa de conduzir processos organizados de ensino-aprendizagem, a partir de decisões político-pedagógicas, preferencialmente tomadas coletivamente.

Esta visão formativa concebe o professor como um profissional crítico, pesquisador de sua própria prática e produtor ativo de conhecimentos, que são importantes para a gestão educacional dentro e fora da sala de aula. Esse processo é reflexivo e fundamenta-se ainda na interação com o grupo, promovendo tomadas de decisão de forma coletiva (Libâneo, 2021). Nesse sentido, é importante que durante a formação docente a dimensão da gestão seja compreendida de forma ampla, considerando sua complexidade pedagógica, administrativa e política, para empoderar os sujeitos e promover processos de ensino, aprendizagem e gestão participativos e democráticos (Lück, 2009)

É importante frisar que a dimensão da gestão educacional é pouco contemplada na formação docente, esta se efetiva de maneira mais ampliada apenas nos currículos dos cursos de pedagogia e de especializações (Barbosa; Souza, 2021). Nesse sentido, a formação no ambiente escolar pode colaborar com o desenvolvimento desses saberes docentes, a partir da troca de experiências entre professores atuantes e em formação inicial (Tardif, 2002).

Assim, assumimos a gestão educacional como atividade formativa dentro das ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), núcleo de Ciências, vinculado à Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus São Gabriel. Entendemos que a gestão envolve a assunção de papéis políticos no espaço escolar, sendo conceituada como atividade pela qual são mobilizados conhecimentos, procedimentos e meios para atingir os objetivos relacionados à organização administrativa e pedagógica (Libâneo, 2021). Dessa forma, nos desafiamos a gestão de um evento de ensino e extensão realizado na escola-campo do Programa, uma exposição temática em comemoração ao Dia Mundial do Meio Ambiente, que unia Educação Ambiental e Arte, em uma perspectiva multidisciplinar.

O evento teve como principais objetivos fortalecer a ligação entre a escola e a universidade e fornecer uma plataforma para a integração entre arte e ciência, estimulando a criação de obras embasadas em conhecimento científico. Além disso, o evento visava promover a interação com diferentes olhares, conectando estudantes, professores, familiares e membros da comunidade. A gestão e realização deste evento representou não apenas uma celebração do Dia Mundial do Meio Ambiente, mas também uma oportunidade para enriquecer a experiência educacional e formativa por meio do diálogo multidisciplinar e interinstitucional.

Dessa forma, objetivamos no presente trabalho analisar a gestão de um evento de ensino e extensão, de cunho artístico-ambiental, realizado na escola-campo do PIBID, e sua relação com a formação docente.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO EVENTO

A exposição temática - *EcoArt Day*, caracterizou-se como evento de ensino e extensão e ocorreu do dia 7 de junho de 2023, durante a manhã, reunindo estudantes dos turnos matutino e vespertino. A mesma foi planejada para promover práticas de Educação Ambiental de forma multidisciplinar; a partir da utilização de metodologias

que favorecem a compreensão dos estudantes sobre as interações homem-ambiente em uma perspectiva crítica e criativa.

O evento foi concebido e planejado nas reuniões semanais do Pibid do mês de maio, a partir do compartilhamento de ideias, estabelecendo-se os objetivos e a estruturação da proposta. Posteriormente, apresentadas à equipe gestora e ao corpo docente da escola, que realizaram contribuições, em um movimento de gestão compartilhada. Ficou acordado que todos os 460 estudantes, acompanhados por seus professores, participariam da produção dos trabalhos, após receberem aporte teórico-conceitual. Contudo, apenas um trabalho de cada uma das 24 turmas seria selecionado pelos professores regentes para compor a mostra e concorrer a premiação. Nesse ínterim, foram determinadas categorias para agrupar os trabalhos, sendo elas: Categoria Desenho - Educação Infantil ao 2º Ano; Categoria Escultura - 3º ao 5º ano; Categoria Poema - 6º ao 9º ano. Estes, no dia da realização do evento, foram avaliados por uma comissão julgadora composta por docentes da Unipampa, artistas, jornalistas locais e membros da Secretaria Municipal de Educação.

Além da preocupação com o aporte teórico aos estudantes, houve a preocupação com toda a logística do evento: divulgação por meio de cartazes afixados na escola e pela rede social *Instagram* (@pibidsg), convites a imprensa e personalidades locais; apresentação musical para animação do evento; premiação e interlocução escola-universidade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho aqui apresentado, de abordagem qualitativa, foi desenvolvido em nível descritivo, com o propósito de descrever o fenômeno formativo vivenciado pelo grupo, caracterizando-se como um estudo de caso, visando sua análise profunda e detalhada (Fernandes; Gomes, 2003).

Para tanto, nos detivemos as anotações nos diários de bordo dos bolsistas-pesquisadores, utilizadas na produção dos dados, posteriormente analisadas à luz dos referenciais teóricos que viemos estudando, para compreender o fenômeno. Essa análise foi realizada utilizando-se de aproximações à metodologia de Análise de Conteúdo descrita por Bardin (2011). A partir da leitura e unitarização do *corpus* foram organizadas as seguintes categorias *a priori*: *práticas inovadoras, gestão do evento e formação acadêmico-profissional*, discutidas a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreendemos junto a Catani (2009, p.309) que “a gestão da educação acontece e se desenvolve em todos os âmbitos da escola”, sendo um processo composto por etapas para atingir os objetivos desejados, sendo elas: o planejamento, a liderança, a organização e a avaliação (Marques, 2017). Para Marques (2017) a gestão pedagógica se constitui a partir de objetivos de ensino-aprendizagem que precisam incluir o que é necessário para a efetivação do currículo e da proposta pedagógica da escola. Assim, é importante que os professores aprendam e desenvolvam diferentes práticas de gestão, em múltiplas dimensões, para garantir a aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, é importante inserir práticas pedagógicas inovadoras na gestão da escola, da sala de aula e dos eventos realizados no espaço escolar. Segundo Fino (2007) a inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas, inéditas naquele contexto, e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais. Dessa forma, durante o processo de construção do evento, foi instituído que para sua efetivação e a para garantir a aprendizagem dos estudantes seriam utilizadas duas estratégias principais: a abordagem multidisciplinar e o protagonismo estudantil, essas emergindo nos resultados da categoria *práticas inovadoras*.

A multidisciplinaridade foi recebida pelos professores e estudantes da escola como um grande desafio, que exigiu pensar fora da zona de conforto. Interligar a Ciência, a Educação Ambiental e a Arte despertaram um olhar diferenciado aos temas propostos, desenvolvendo a partir da percepção estético-ambiental, um olhar crítico e criativo frente às problemáticas ambientais. Isso, aliado ao protagonismo inferido aos estudantes para criar e compor suas obras, quebrou paradigmas instituídos na escola, representando inovações pedagógicas edificantes (Cunha 2022), que esperamos que se perpetuem. Além disso, entendemos, a partir do planejamento, execução e avaliação, que o evento na totalidade representa uma inovação pedagógica na escola, a começar por sua gestão partilhada entre pibidianos, professores e equipe gestora, que, geralmente, centraliza os processos de gestão desse tipo de atividade sob sua égide.

Na categoria *gestão do evento* destacamos que o mesmo foi planejado e executado tendo em vista que a escola é um local de pluralidade, tanto no ensino

como nos modos de convivência entre professores, estudantes e a comunidade escolar. Desse modo, é importante que o projeto político-pedagógico e a elaboração dos currículos sejam inclusivos e diversos, pensando na formação de cidadãos críticos e capazes de valorizar a diversidade. Desse modo, o *EcoArt Day* foi pensado para contemplar pluralidades da comunidade escolar, sua expressão, voz e sentimentos frente à temática ambiental e à expressão cultural. Araújo (2009) entende que o pluralismo perpassa o respeito ao outro, às suas opiniões e identidades, sustentado pela assunção da perspectiva democrática.

Nesse sentido, a gestão do evento foi conduzida abertamente à participação, respeitando as diversidades, para que a democracia se efetivasse no processo integralmente (Araújo, 2009). Notavelmente, esse não foi um caminho fácil, pois gerir as particularidades de cada é desafiador. Durante o processo de gestão houve desafios e complexidades, uma vez que cada indivíduo tem sua própria maneira de pensar e agir, resultando na dificuldade de alcançar um consenso. Contudo, ao assumir a liderança compartilhada do evento, assumimos a tomada de decisão de forma colegiada, sem suprimir vozes dissonantes e compartilhando a construção coletiva do conhecimento teórico-prático sobre essa cultura organizacional, até então pouco vivenciada (Bertolassi; Silva, 2021; Bolzan, Millani, 2011).

Para Libâneo (2021) a gestão participativa promove uma cultura organizacional, constituída nas e das relações entre os membros da comunidade escolar, que assumem valores e significações coletivas no processo. Nesse sentido, foi evidenciado, em meio a correria da organização do evento, o entusiasmo de todos os estudantes e professores envolvidos, apesar das intensas atividades de preparação, denotando seu envolvimento com o evento de ensino e extensão. Além disso, as apresentações dos estudantes de suas criações artístico-ambientais foram extraordinárias, promovendo a sensibilização da comunidade presente no evento, que conseguiu partilhar significados e aprender junto aos estudantes. Segundo Bolzan e Millani (2011) isso acontece quando o projeto pedagógico se efetiva por meio de alternativas próximas à realidade vivenciada pela comunidade, oportunizando espaços de partilha de conhecimentos e responsabilidades, formando redes dialógicas.

Essas redes ainda foram tecidas na perspectiva acadêmico-profissional, estabelecendo relações entre escola e universidade para promoção da formação dos

estudantes, mas sobretudo dos docentes envolvidos com o evento (DIniz-Pereira, 2008). Nesse sentido, na categoria analítica *formação acadêmico-profissional* evidenciamos a importância da interação entre os docentes e discentes da Universidade e da escola-campo. Para os estudantes da escola foi uma oportunidade de aproximação com o ambiente acadêmico, muitas vezes percebido como distante por eles. Para os discentes bolsistas do Pibid e docentes de ambas as instituições foi uma oportunidade de aprender, tendo em vista que houve partilha de saberes conceituais, atitudinais e procedimentais (Zabala, 1998), sobre a temática do evento e sobre a professoralidade de cada um no processo de ensinar e aprender sobre a profissão docente (Bolzan; Isaia, 2006).

Nesse ínterim, compreendemos junto a Santiago (1995) que dominar um campo teórico, por meio da reflexão coletiva, confere aos professores autonomia de ação criativa e possibilita a capacidade de gestão, dentro de suas múltiplas dimensões, assim como o realizado durante o planejamento e execução do *EcoArt Day*. Assim, a formação acadêmico-profissional que se deu a partir da promoção desse evento de ensino e extensão promoveu a percepção de saberes sobre gestão participativa, em uma dimensão ampliada, complexa e empoderadora para os pibidianos e docentes da escola-campo e da Universidade. Legitimando práticas de gestão baseadas na colaboração mútua entre todos os agentes do processo educativo (Lück, 2009), que, muitas vezes não são vivenciadas na escola e representam rupturas paradigmáticas que visam garantir a aprendizagem dos sujeitos, sendo assim inovações pedagógicas (Cunha, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos no presente trabalho analisar a gestão de um evento de ensino e extensão, de cunho artístico-ambiental, realizado na escola-campo do PIBID, e sua relação com a formação docente.

A gestão de eventos educacionais desempenha um papel fundamental na formação docente, pois não só promove a integração entre teoria e prática, mas também estimula o desenvolvimento de habilidades essenciais, como liderança, organização e tomada de decisão pelos professores, sejam eles atuantes ou em formação inicial. Além disso, oferece oportunidades para uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica e o papel do professor como gestor do processo educativo.

Dessa forma, a gestão de eventos na formação docente não deve ser subestimada. Representa uma oportunidade valiosa para os professores adquirirem experiência prática em gestão escolar, desenvolverem habilidades de trabalho em equipe e fortalecerem sua identidade profissional. Ao promover a gestão participativa e inovadora de eventos educacionais, as instituições de ensino contribuem significativamente para a formação de docentes mais capacitados e comprometidos com a melhoria da qualidade da educação. A interação entre a Universidade e a escola-campo durante o evento enriqueceu a formação acadêmico-profissional tanto dos estudantes de licenciatura quanto dos docentes envolvidos, fortalecendo a autonomia e a capacidade de gestão de todos os participantes por meio da colaboração e compartilhamento de conhecimentos conceituais e práticos. Assim, compreendemos que a gestão de eventos educacionais é uma potente ferramenta para a formação acadêmico-profissional em uma perspectiva inovadora, assumindo a gestão participativa e compartilhada como constituinte formativo docente.

Notas:

¹ Processo que se orienta para a constante apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação de cada profissão, para os quais as ideias de conhecimento pedagógico compartilhado e redes de interações são imprescindíveis. Implica também na sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, consequentemente, de desenhar sua própria trajetória (Bolzan; Isaia, 2006, p.490).

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A. C. A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes. **Retratos da Escola**, Brasília-DF, v. 3, n. 4, p. 253-266, jan/jun., 2009.
- BARBOSA, C. A. de A.; SOUSA, A. M. de. formação de professores e a gestão escolar. **Communitas**, [S. I.], v. 5, n. 11, p. 271–284, 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.
- BERTOLASSI, G. M.; SILVA, F. S. C. da. **A gestão escolar democrática: dimensões teóricas, desafios e possibilidades de uma agenda contemporânea**. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4956>. Acesso em: 07 mar. 2024
- BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. Aprendizagem docente na educação superior: construções tessituras da Professoralidade. **Revista Educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS. Ano XXIX, n.3(60), p.489-501, Set./Dez.2006.
- BOLZAN, D. P. V.; MILLANI, S. M.de F. Docência e formação: reflexões sobre a gestão pedagógica na escola. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 4, n.2, p. 16-31, 2011.

- CATANI, A. M. et al. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2009.
- CUNHA, M. I da. Prática Pedagógica e Inovação: experiências em foco. In: Mello, E.M.B.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P. (orgs.) **Inovação pedagógica**: investigações teórico-práticas no contexto educacional. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. TRAVERSINI, C. 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.
- FERNANDES, L. A.; GOMES, J. M. M. Relatórios de pesquisa nas Ciências Sociais: características e modalidades de investigação. **ConTexto**. Porto Alegre. v. 3. n. 4. 1o sem.2003.
- FINO, C. N. **Inovação Pedagógica**: significado e campo (de investigação). Texto apresentado no III Colóquio do DCE - UMa, Oficina B – Inovação e Supervisão, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2021.
- LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba-PR: Editora Positivo, 2009.
- MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. 5^a Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- MARQUES, H. D. M. **Gestão escolar democrática**: a gestão participativa e a Autonomia da escola pública. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Universidade Federal da Paraíba, 2017.
- SANTIAGO, A.R.F. Projeto político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, I.P.A.(org.). **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, S.P: Papirus, 1995.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2^a Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998

A EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO PIBID: DA GESTÃO DA SALA DE AULA À FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Julia Jaques Leal, juliajaques.leal.aluno@unipampa.edu.br⁽¹⁾,
Daniela Flores de Flores, danielaflores.aluno@unipampa.edu.br⁽¹⁾,
Eduarda Lima Ribeiro, eduardaribeiro.aluno@unipampa.edu.br⁽¹⁾,
Mayra da Silva Cutruneo Ceschini, mayraceschini@gmail.com⁽²⁾.

⁽¹⁾ Discente vinculada ao Programa de Bolsas de Iniciação à Docência; Universidade Federal do Pampa; São Gabriel

⁽²⁾ Doutora em Educação em Ciências; Professora na Rede Municipal de São Gabriel; Supervisora do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência; São Gabriel

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), proporciona uma experiência única na vida de graduandos vinculados a distintos cursos de licenciatura. São as vivências, oportunizadas pelas trocas entre universidade, escola, professor e estudante, que colaboram para se ter uma visão mais nítida do ambiente social e educacional, que será ocupado pelos licenciandos após a conclusão do curso de formação inicial. O Pibid não é uma atividade obrigatória nos cursos de licenciatura, entretanto, a mesma é oportunizada a todos que demonstram algum tipo de interesse pelo Programa, nas universidades vinculadas. Os pibidianos devem cumprir uma carga horária semanal, estabelecida em 8h semanais, divididas entre reuniões e formações com orientadores e supervisores, planejamento e execução de atividades na escola-campo (CAPES, 2020).

O período de 18 meses vivenciados no Programa, constitui-se como uma etapa muito importante para a formação dos acadêmicos bolsistas, pois é uma forma de introduzir os licenciandos na escola, com auxílio de supervisores experientes que podem orientá-los e auxiliá-los na solução das dificuldades que surjam, desde o início de seus cursos (Ceschini; Noal; Pires, 2021). Essa vivência é uma das experiências que incentivam a formação reflexiva e contextualizada, ao congregar os estudos teóricos, observações, reflexões e execução de atividades práticas, em um processo de ação-reflexão-ação. Nesse sentido, Ceschini, Noal e Pires (2021, p.1167) afirmam que o Programa promove “a qualificação do processo de ensino-aprendizagem e uma

formação mais sólida, mediante práticas pedagógicas reflexivas, bem como, crescimento pessoal, autonomia profissional e construção da identidade docente".

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Ciências Biológicas-Licenciatura, da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), o contato com a escola é estabelecido desde o primeiro semestre, através das práticas formativas e educativas, na qual o licenciando, estuda as teorias da educação de forma teórico-prática para compreender suas futuras atividades docentes (Unipampa, 2023). Contudo, essas aproximações ocorrem pontualmente, sem ter a real dimensão do funcionamento orgânico das instituições escolares. Assim, o Programa dá uma oportunidade maior de aproximação dos discentes universitários com a escola pública, promovendo uma partilha de saberes entre professores em formação inicial, professores experientes e estudantes da Educação Básica.

A Unipampa, atenta a importância do Programa, organiza seus projetos institucionais desde 2011, proporcionando aos licenciandos de diferentes cursos essa oportunidade formativa diferenciada. Atualmente, conta com a participação de 15 cursos de licenciatura, distribuídos em 8 campus universitários; compondo 15 núcleos organizados em 10 diferentes subprojetos (Unipampa, s.a). O Curso de Ciências Biológicas-Licenciatura, do campus São Gabriel, está vinculado ao subprojeto Ciências Exatas, Ciências Biológicas e Matemática, compondo o núcleo de Ciências.

O núcleo de Ciências conta com 8 acadêmicos bolsistas, uma professora supervisora e um docente orientador. A partir da oportunidade de vivenciar a formação docente dentro do Pibid, nos mobilizamos a refletir diante da seguinte questão mobilizadora: Como se mostra o processo formativo no núcleo de Ciências do Pibid/Unipampa, campus São Gabriel? Dessa forma, objetivamos no presente trabalho refletir sobre a formação acadêmico-profissional de professores vivenciada no contexto do núcleo de Ciências do Pibid/Unipampa, campus São Gabriel.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O exercício de reflexão sobre nosso processo formativo, expresso nessa escrita, configura-se como um relato de experiência, construído sob uma abordagem qualitativa, em nível descritivo (Fernandes; Gomes, 2003). Utilizamos os registros das acadêmicas bolsistas como *corpus* de análise, partindo da ideia de Larrosa (2018, p. 18) quando afirma que "não se escreve sobre a experiência, mas sim a partir dela".

No início das atividades da edição 2022-2024 do Programa, os pibidianos participaram de seminários teóricos, sob coordenação da professora supervisora e do docente orientador, que colaboraram muito para o entendimento do olhar que os jovens licenciandos deveriam ter durante o período de reconhecimento da escola e sobre a importância das ferramentas de registro.

Como metodologia utilizada para o início das atividades de observação, os discentes bolsistas não abriram mão do diário de bordo, esse sendo um suporte para o registro do número de alunos nas turmas, quantidade de salas disponíveis na escola e o funcionamento geral do ambiente escolar. Desse modo, após a reflexão sobre os achados e ao começarem os planejamentos, havia uma previsão de como lidar com os diversos comportamentos, o que preparar e como realizar a gestão do tempo das atividades, dos conteúdos e da sala de aula durante o curto período das aulas de Ciências. O método de registro não foi abandonado após esse período, ele seguiu sendo utilizado para os registros do funcionamento das atividades desenvolvidas pelos pibidianos, sendo essa uma ferramenta de apoio para a construção de relatórios, após as atividades.

Nesse ínterim, os registros realizados nos diários e relatórios das acadêmicas bolsistas são os instrumentos de produção e coleta de dados que compõem o *corpus* analítico deste trabalho. A partir dos achados, encontrados neles, é que tecemos a reflexão apresentada a seguir, à luz dos referenciais teóricos que viemos estudando.

A VIVÊNCIA FORMATIVA NO NÚCLEO DE CIÊNCIAS DO PIBID/UNIPAMPA

O Pibid é um Programa muito importante para a formação dos licenciandos, oferecendo uma oportunidade única no âmbito educacional, por meio da interação entre universidades e escolas. Esta possibilidade não apenas enriquece a formação dos participantes, mas também estabelece uma troca de experiências valiosas, tanto para os pibidianos e docentes do Ensino Superior, quanto para os estudantes e professores da Educação Básica, essa partilha de experiências contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse sentido, Ceschini, Noal e Pires (2021, p.1170) afirmam que “a maior potencialidade formativa desses Programas está no encontro entre os espaços e sujeitos da formação docente, [...], pois é nesse espaço que as trocas e as experiências enriquecem o processo e o potencializam”.

Nesse sentido, inferimos, a partir de nossas vivências no núcleo de Ciências do Pibid/Unipampa, campus São Gabriel, que as relações de amizade e respeito estabelecidas potencializaram as ações formativas. A colaboração não apenas tornou o processo de partilha de aprendizados mais enriquecedor e leve, mas também preparou os bolsistas para enfrentar os desafios da educação com confiança e determinação. Além disso, o movimento de formação acadêmico-profissional, nos espaços educativos da escola e da universidade, proporcionou conhecimentos contextualizados, baseados em objetivos comuns, na busca por possibilidades de transformar a realidade por meio da (re)construção do conhecimento (Mello; Salomão de Freitas, 2019).

Nesses intercâmbios de conhecimentos realizados entre os pibidianos, professores e estudantes foi possível perceber que as aulas de Ciências se tornam mais interessantes ao introduzir práticas inovadoras, sobretudo na dimensão metodológica. Carmo e Selles (2015) dizem que a leitura, a busca por inovação didática e a prática devem ser realizadas durante o período acadêmico, executadas nas práticas formativas e culminadas dia a dia na vida profissional. Cabe lembrar que o papel do professor é desafiar o estudante a cada aula, propondo metodologias que tornem os momentos em sala de aula mais significativos para o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, aprendemos muito sobre a gestão de nossas salas de aula, tendo em mente que “todo educador é um dirigente e, por isso, responsável pela direção geral dos processos da educação como tarefa colegiada” (Marques, 2006, p.112).

Planejamos em conjunto, pensando juntos as formas de implementar práticas, que incentivasse o protagonismo estudantil, fossem significativas e contextualizadas e provocassem transformações nas formas de ensinar e aprender da comunidade escolar atendida, representando assim, inovações pedagógicas (Leivas; Noal; Ceschini, 2022).

Os recursos digitais, como, por exemplo, o celular, *notebook* e a internet foram grandes aliados, tanto como apoio para preparação dos planejamentos, inspiração para algumas atividades digitais que se tornaram “físicas” pela precariedade de equipamentos e acesso à internet na escola, como também apoio aos estudantes durante a realização de pesquisas, gravação de conteúdo para as atividades propostas em sala de aula etc. Contudo, os artefatos digitais sempre foram utilizados com intencionalidade clara, fomentando processos criativos e críticos,

problematizando a realidade e incentivando a autonomia dos estudantes (Cavallo *et al.*, 2016). Além disso, durante o período de vigência do Programa, foram desenvolvidas as mais variadas atividades, como aulas experimentais no Laboratório de Ciências, atividades de “campo”, aulas expositivo-dialogadas etc.

Compreendemos que as atividades de cunho prático promovem a interação entre os estudantes e materiais concretos, sejam objetos, instrumentos, livros, microscópio etc. Por meio desse envolvimento, que se torna natural e social, estabelecem-se relações que irão abrir possibilidades de atingir novos conhecimentos (Vasconcellos, 1995). Assim, inferimos que o ambiente escolar se tornou positivo, visto que proporcionou experiências práticas e significativas que facilitaram a compreensão dos conteúdos.

As atividades desenvolvidas em sala de aula, partiram das demandas que vinham da dinâmica da escola, como, por exemplo, apoio às atividades educativas da professora supervisora, ministrando as atividades experimentais, importantes para o desenvolvimento dos estudantes, que assim conseguiam relacionar teoria e prática. Segundo Cardoso (2013), ao contrário da aprendizagem mecânica, as “atividades práticas, quando bem aplicadas, utilizam a problematização e o raciocínio como estratégias, formando sujeitos motivados, com competências éticas, políticas e sociais, dotados de raciocínio crítico e responsabilidade” (p. 17).

Afora isso, a compreensão dos métodos utilizados em sala de aula, do modo de agir no espaço escolar, da relação com os estudantes e os demais profissionais que ocupam a escola, somaram de forma positiva e reflexiva nas vidas dos discentes bolsistas do Programa. Nesse período, foi possível perceber que a escola pública e periférica, nem sempre é um mar de rosas, não são todos os dias que a internet funciona, e quando funciona, não são todos os educandos que têm um aparelho digital para a utilização em sala de aula. A família é um apoio fundamental para esses jovens, mas não são todos os alunos que têm um apoio familiar e, na maioria das vezes, os resultados dessa problemática emergem na escola. Ambiente no qual o professor tem um papel fundamental, em acolher e ensinar, pois como já afirmava Paulo Freire, na escola lidamos com gente e não podemos nos entregar somente as reflexões teórico-críticas e “recusar a [...] atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna” (Freire, 1996, s.p).

Todas as reflexões aqui apresentadas foram possíveis porque o processo formativo foi assumido na perspectiva da pesquisa. Segundo Estrela (1992, p. 45), a investigação constitui “a melhor estratégia de formação”. O auxílio das ferramentas de registros utilizadas, durante e após as vivências e os debates em reuniões com os demais integrantes do grupo, facilitaram o entendimento e a realização do estabelecimento de relações entre os estudos teóricos e os resultados obtidos na prática.

O diário de bordo não foi um mero apoio aos pibidianos, mas sim o local de registro dos dados de suas pesquisas, pois os bolsistas, além do desenvolvimento das suas práticas pedagógicas na escola, assumiram papel fundamental de professores-pesquisadores. Nesse sentido, Messina (2001), afirma que a assunção da pesquisa e a criação de espaços que promovam o pensar e a reflexão favorecem as inovações. Assim, nossas reuniões eram espaço-tempo em que podíamos dialogar sobre as práticas e o protagonismo fomentado em nossos estudantes em sala de aula, assim ampliando os modos de pensar e transformando nossa maneira de ensinar/educar.

As reflexões sobre as atividades desenvolvidas foram essenciais para o processo de formação dos licenciandos no núcleo de Ciências do Pibid/Unipampa, campus São Gabriel, oportunizando, assim, a construção de uma identidade docente baseada na pesquisa, na reflexividade, no compromisso com a inovação pedagógica para promover transformações e garantir a aprendizagem dos estudantes. Desse modo, nossas identidades foram se construindo à medida que aprendemos a realizar a gestão de nossas aulas, nossos estudantes, nossa formação e atuação docente, num processo interativo de (re)construção permanente (Ceschini; Noal; Pires, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos neste relato de experiência refletir sobre a formação acadêmico-profissional de professores vivenciada no contexto do núcleo de Ciências do Pibid/Unipampa, campus São Gabriel. A partir do processo reflexivo, realizado utilizando nossos instrumentos de registro, podemos reconhecer a inegável relevância do Pibid, em nossa formação docente. Ao longo desse período de vivências, o Programa proporcionou uma experiência enriquecedora, promovida pela interação entre Universidade e escola-campo, pela partilha de experiências, e pelo processo reflexivo realizado, que contribuiu significativamente para o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes.

A introdução de atividades de cunho prático nas aulas de Ciências, mostrou-se positiva, tornando o ambiente escolar mais interessante e propício ao aprendizado e ao protagonismo estudantil. Contudo, as reflexões apontam para desafios inerentes à realidade da escola pública, destacando a importância do professor como agente fundamental no acolhimento para viabilizar os processos de ensino-aprendizagem.

O núcleo de Ciências do Pibid/Unipampa, campus São Gabriel, não apenas cumpriu sua função de proporcionar uma vivência prática aos futuros professores, mas também estabeleceu um ambiente de colaboração, amizade e respeito. As discussões em reuniões e a promoção do protagonismo dos estudantes evidenciam que a formação não é apenas teórica, mas também se constrói no diálogo constante entre teoria e prática.

Ressaltamos que o Pibid não é apenas um Programa acadêmico, mas uma oportunidade valiosa de formação que transcende os limites da sala de aula. Ao enfrentar desafios, celebrar sucessos e refletir sobre as práticas, os participantes saem do Programa não apenas como licenciandos, mas como agentes transformadores comprometidos com a construção de uma educação transformadora. Nesse sentido, salientamos a importância da vivência formativa no Pibid para a aprendizagem reflexiva da docência, desde a gestão da sala de aula à formação de nossas identidades docentes. Vida longa ao Pibid.

REFERÊNCIAS

- CARDOSO, F. S. **O uso de atividades práticas no ensino de Ciências**: na busca de melhores resultados no processo ensino aprendizagem. 2013. 56 p. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas) - Centro Universitário UNIVATES, Universidade do Vale do Taquari, Lajeado – RS: 2013.
- CARMO, E. M.; SELLES, S. E. Experiências formativas na escola e visões de docência de licenciandos de ciências biológicas. **Práxis Educacional**, v. 11, n. 19, p. 231-246, maio/ago. 2015.
- CAVALLO, D.; SINGER, H.; GOMES, A. S.; BITTENCOURT, I. I. inovação e Criatividade na Educação Básica: Dos conceitos ao ecossistema. **RBIE**, v.24, n.2, 2016.
- CESCHINI, M. da S. C.; NOAL, G. R.; PIRES, F. R. Potencialidades de Programas de fomento à formação docente. XXIX Seminário Internacional de Formação de Professores para América Latina: democracia e diversidade: **Anais Resumos Expandidos** ; 24, 25 e 26 de novembro de 2021 / Universidade Federal do Pampa .- Bagé, RS:Unipampa, 2021. p.1166-1171.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID. **EDITAL Nº 2/2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>. Acesso em: 14 mar. 2024.

ESTRELA, A. Formação contínua de professores: Uma exigência para a inovação educacional. In: NÓVOA, A.; POPKEWITZ, T. S. (Orgs.), **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa: Educa, 1992. (p. 43-46).

FERNANDES, L. A.; GOMES, J. M. M. Relatórios de pesquisa nas Ciências Sociais: características e modalidades de investigação. **ConTexto**. Porto Alegre. v. 3. n. 4. 1o sem.2003.

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

LARROSA, J. B. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Autêntica Editora. Edição do Kindle, 2018.

LEIVAS, L. da S.; NOAL, G. R.; CESCHINI, M. da S. C. Inovação Pedagógica é?: concepções e significações (re)construídas no território formativo do GRUPI. In: MELLO, E. M. B.; In: MELLO, E. M. B.; SALOMÃO DE FREITAS; D. P.(Orgs.) **Inovação pedagógica**: investigações teórico-práticas no contexto Educacional. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 105-126.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. 5ª Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MELLO, E. M. B.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P. Formação acadêmico-profissional de professores(as). **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. I.], v. 11, n. 20, p. 195–200, 2019.

MESSINA, G. **Mudança e inovação educacional**: notas para reflexão. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 114, p. 225-233, nov. 2001.

UNIPAMPA. **Projeto pedagógico do curso de Ciências Biológicas - Licenciatura**, São Gabriel, 2023. Disponível em:
<https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/140/6/PPC%20Ciencias%20Biologicas%20-%20Licenciatura.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2024.

UNIPAMPA. Pibid Institucional Unipampa. **Apresentação**. s.a. Disponível em:<https://sites.unipampa.edu.br/pibid/institucional-2020/apresentacao/>. Acesso em: 14 mar. 2024.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: plano de ensino, aprendizagem e projeto educativo. 4.ed. São Paulo: Libertad, 1995.

FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL: MOVIMENTOS AUTO(TRANS)FORMATIVOS PROPULSORES DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL

Liliane Silveira Bonorino, lilianebonorino@unipampa.edu.br⁽¹⁾;
Taissiani Camargo Stahmke, taissianistahmke.aluno@unipampa.edu.br⁽²⁾;
Silvia Barcelos Machado, silviamachado@unipampa.edu.br⁽³⁾
Marina Prigol, marinaprigol@unipampa.edu.br⁽⁴⁾;
Fabiane Flores Penteado Galafassi, fabianegalafassi@unipampa.edu.br⁽⁵⁾

⁽¹⁾ Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) e Docente; Universidade Federal do Pampa; Itaqui.

⁽²⁾ Discente; Universidade Federal do Pampa; Itaqui.

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

⁽⁴⁾ Docente; Universidade Federal do Pampa; Itaqui.

⁽⁵⁾ Docente; Universidade Federal do Pampa; Itaqui.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A oferta de formação acadêmico-profissional tem feito parte do universo de algumas instituições educacionais, assim como de projetos, como o nosso, que é de extensão e intitula-se “FECIPAMPA/UNIPAMPA - *Campus Itaqui*”, o qual desenvolve ações formativas de modo híbrido (presencial e *on-line*). Mas, neste trabalho, serão relatadas as experiências formativas oportunizadas de modo *on-line*, em um dos eventos promovidos no ano de 2022.

Para desenvolver a capacitação em rede, adotamos as tecnologias digitais como aliadas às atividades educacionais (Formosinho; Machado; Mesquita, 2015), tomando-as como “molas propulsoras” para o engajamento em rede, a conexão de ideias e o estabelecimento de parcerias. E como podemos impulsionar isso? Por meio de movimentos formativos provocadores de auto(trans)formação, em que os participantes são desafiados a se (re)inventar nas suas práticas profissionais, acadêmicas e profissionais.

Nessa perspectiva, acreditamos no potencial da comunicação em rede fluída, na dinamicidade, na flexibilidade espaço-temporal, que pode ser mediada por meio das tecnologias digitais. Sendo assim, convidamos para que nossos participantes se empoderem e não tenham medo de ousar, para que se arrisquem à (re)invenção de suas práticas, sobretudo, de promover a autonomia e a reflexão para a (re)construção dos conhecimentos (Bacich; Neto; Trevisani, 2015). E, como é este projeto?

O projeto de extensão “FECIPAMPA – UNIPAMPA/Campus Itaqui”, que faz parte do PROFECIPAMPA - Programa de Feiras de Ciências da Universidade Federal do

Pampa (UNIPAMPA), desenvolve eventos formativos antes e pós-feira, pois, além de ofertar uma edição ao ano de uma Feira Integradora das Ciências, voltada para a Educação Básica do município de Itaqui/RS, oportuniza espaços formativos mediados pelas tecnologias educacionais em rede. Dessa forma, o projeto utilizou-se das tecnologias digitais para desenvolver ações pedagógicas e formativas, a fim de colaborar para a popularização do conhecimento científico e tecnológico não só no âmbito municipal, como também para além do local, pois, pela oferta *on-line*, possibilita que pessoas de outros lugares possam participar destes eventos.

Para situar o seu contexto, em agosto de 2021, este projeto extensionista desenvolveu a “I FECIPAMPA – UNIPAMPA/Campus Itaqui”, uma Feira das Ciências, que selecionou trabalhos da Educação Básica do município de Itaqui, para representar o Campus Itaqui na “I Fecipampa Estadual”, etapa geral. Em 2021, por conta do cenário pandêmico, as ações foram realizadas de forma remota, utilizando-se das tecnologias digitais emergentes, como *YouTube*; *Facebook*; *Instagram*; *Canva*; *Google Forms*; *TikTok*. Já, para 2022, foram ofertados eventos formativos híbridos, de modo presencial e *on-line*, para promover maior flexibilidade espaço-temporal (KENSI, 2013). À vista disso, nossas ações desenvolvidas presencialmente se complementam com eventos formativos remotamente, por meio das tecnologias digitais.

E este trabalho se justifica por ser uma proposta que visa estimular o desenvolvimento de ações educacionais com caráter investigativo, criativo, crítico e (re)inventivo nas Ciências. Além de promover momentos dialógicos, para proporcionar troca de experiências, ideias e conhecimentos, entre os professores, estudantes e comunidade local.

Nesse sentido, entre 2021 e 2022, foram realizadas quatro atividades de capacitação e de orientação, que foram as seguintes: 1) O Evento Formativo denominado “O reinventar e o compartilhar experiências em feiras integradoras”, ofertado em 2021, destinado para o compartilhamento de experiências em Feiras integradoras; 2) O “Minicurso de edição e produção de vídeos curtos”, disponibilizado em 2021; 3) A Live Formativa, promovida em 2022, em que abordamos 3 temáticas: 3.1) “Escrita criativa de resumo”, com dicas de como elaborar e escrever um resumo de modo simples e criativo; 3.2) “Educação inclusiva nas Ciências”: reflexões e práticas; e 3.3) “Inclusão e empoderamento das meninas nas Ciências”; e 4) “Como produzir e editar vídeos de apresentações de trabalhos de modo simples e prático?”,

último evento formativo, que foi oportunizado em 2022. Cabe destacar que o presente estudo tem como objetivo apresentar e discutir como foi o desenvolvimento desta última ação formativa. Para tanto, na próxima seção, convidamos para a navegação nos procedimentos metodológicos deste estudo.

NAVEGANDO NOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS³

As ações extensionistas do projeto “FECIPAMPA – UNIPAMPA/Campus Itaqui” são norteadas pelos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos (Henz; Freitas, 2015; Freitas, 2020), os quais possibilitam espaços reflexivos por meio do diálogo-problematizador e investigativo para que os cidadãos interlocutores se tornem sujeitos ativos de sua própria auto(trans)formação.

Nesses espaços de formação, desafia-se o interlocutor a trilhar seu próprio conhecimento, de forma criativa, crítico-reflexiva, (re)inventiva e inovadora. A concepção de inovação na educação está vinculada à novidade, à mudança, ao processo e à melhoria (Cardoso, 2018). Quando se fala de novidade, não necessariamente trata-se sobre descobrir algo novo, mas sim de dar uma nova “roupagem” a algo já existente; o que está intrinsecamente ligado à mudança, na intenção de provocar, intencionalmente, uma evolução. Já no processo de inovação, busca-se soluções para a indagação central: “*como inovar?*”; daí a necessidade de integração entre pensamento e ação, de comunicação ativa dos interlocutores e de estratégias bem articuladas, desafiadoras, auto(trans)formativas e provocativas, que rompam com sistemas precedentes. Com atitudes inovadoras, busca-se obter melhorias na prática educativa, trilhada por movimentos propulsores de conhecimentos. E é isso que este projeto tem desenvolvido e provocado em suas ações formativas.

Cabe destacar que a inovação pedagógica desenvolvida por meio das nossas ações formativas tem sido providas de dinamicidade em seus eventos, em que a comunicação fluída e a espontaneidade tem sido nossas marcas, pois temos atribuído uma nova “roupagem” na forma de apresentação de cursos sem muitas formalidades,

³ Nos subtítulos, utiliza-se a expressão “navegando” como forma de convidar o leitor a adentrar no nosso texto, assim como quem navega nos espaços das Redes Sociais, pois nossas ações têm sido desenvolvidas em espaços digitais, criando-se, assim, conexões em Rede. Destaca-se também que, ao inserir outras expressões para além das tradicionais, como “Introdução/Desenvolvimento/Resultados/Conclusões”, também é uma forma de inovar na escrita acadêmica, o que também é um dos vieses de trabalho no qual temos desenvolvido em nosso projeto.

trazendo ao mundo acadêmico formas de expressões simples, diretas e práticas, como as realizadas por “YouTubers”. Assim, tem se constituído as nossas formações acadêmico-profissionais, em que os participantes de nossos eventos são estimulados a expressarem suas ideias e conhecimentos por meio da oralidade fluída e dinâmica.

A presente pesquisa tem uma abordagem qualitativa e apresenta os resultados e discussões da ação formativa intitulada “Como produzir e editar vídeos de apresentações de trabalhos de modo simples e prático?”, que foi realizada no dia 09 de agosto de 2022⁴, no formato *on-line*, no Canal do YouTube - FECIPAMPA – Campus Itaqui, tendo duração de uma hora. O objetivo da ação foi proporcionar a capacitação de como editar e produzir vídeos curtos. Cabe destacar que as ações são realizadas pela equipe executora do projeto, que conta com 8 docentes de diferentes áreas do conhecimento, 2 Técnicos-administrativos em Educação e 7 discentes dos diferentes cursos da UNIPAMPA/Campus Itaqui.

No primeiro momento, um das “conversantes” da referida ação formativa, realizou uma busca nas plataformas digitais, para verificar os recursos disponíveis para edição de vídeo, sendo escolhido o aplicativo com versão gratuita e fácil manuseio. O evento foi realizado na UNIPAMPA/Campus Itaqui, por conta do espaço físico amplo que o ambiente proporciona, ideal para organização do cenário para o evento formativo, conforme demonstrado na Figura 1.

Figura 1 – Bastidores do evento formativo



Fonte: Autoras (2022).

Como pôde ser observado na Figura 1, por trás dos bastidores, tinha a equipe envolvida e um cenário para subsidiar o evento formativo. Para a divulgação da ação,

⁴ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=d-veJ_Y99tY&list=PLIqHKOGQIz3zvhgl0kAFHimh3tlTwhOMq&index=2.

por meio da plataforma *Canva*, foram desenvolvidos *cards* e, por meio do *TikTok*, foi produzido vídeo, os quais foram amplamente compartilhados pelas Redes Sociais do projeto: *Instagram*, *Facebook* e *WhatsApp* (Figura 2).

Figura 2 – *Card* de divulgação do evento



Fonte: Autoras (2022).

Conforme constante na Figura 2, o evento foi ministrado por três integrantes do projeto, tendo dois momentos: no primeiro momento, duas “conversantes” abordaram as seguintes estratégias: dicas de preparação do ambiente, postura em frente à câmera, da entonação de voz, da elaboração do roteiro; logo após, foi realizada uma apresentação fictícia pelas “conversantes”, para encenar uma apresentação de trabalho; já, no segundo momento, houve a explicação de como utilizar recursos audiovisuais gratuitos para edição de vídeos curtos no aplicativo “*Inshot*”, onde a outra “conversante” ensinou como “cortá-los e juntá-los”, aplicar filtros, inserir textos, adicionar música, fotos e *emojis*.

Esse evento foi aberto ao público em geral, ou seja, as ações formativas desenvolvidas pelo projeto não são destinadas só para professores e estudantes, mas também para as pessoas que se interessaram pelas temáticas ofertadas. E, para termos um *feedback* sobre a ação formativa desenvolvida, disponibilizou-se um questionário virtual, por meio da plataforma *Google Forms*. Para descobrirmos quais foram as percepções resultantes deste evento formativo, segue a navegação para os resultados e discussão.

NAVEGANDO NOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a interpretação e compreensão dos resultados da ação desenvolvida, adotou-se a perspectiva da hermenêutica, isto é, foram consideradas as reflexões provocadas nos sujeitos sobre as experiências vivenciadas durante o evento (Gadamer, 2000). Para tal análise qualitativa, as pesquisadoras interpretaram, de forma crítica, as respostas dos participantes, a fim de compreender quais foram as considerações a respeito da ação realizada por este projeto extensionista.

O evento formativo, realizado de forma *on-line*, alcançou 154 visualizações no Canal do *YouTube* - FECIPAMPA – Campus Itaqui e obtiveram-se 24 registros de avaliação. Desses respostas, verificou-se que 79,2% (19 sujeitos interlocutores) eram estudantes e 20,8% (5 sujeitos interlocutores) professores. E, para fazer um levantamento de suas respectivas percepções acerca do evento formativo, fez-se a seguinte pergunta fechada: “Marque a opção (carinha) que mais representa a sua avaliação da Live da FECIPAMPA - UNIPAMPA/Campus Itaqui”. Essa questão contava com representações pictográficas das emoções, onde foram incluídos *emojis* mais populares, com representações positivas e negativas, em que os participantes tinham a opção de marcarem a “carinha” de *emoji*, para expressar sua opinião e sentimento durante o evento formativo. Sendo assim, as opções de *emojis* sinalizavam as seguintes reações: 1) Detestei; 2) Não gostei; 3) Indiferente; 4) Gostei; e 5) Adorei.

Com base na supracitada questão, obtiveram-se os seguintes resultados: 83,3% (20 sujeitos interlocutores) marcaram a opção “adorei”; e 16,4% (4 sujeitos) manifestaram que “gostaram” do evento formativo. Com isso, os resultados sugerem que a ação promoveu interações interpessoais positivas, onde os participantes demonstraram interesse pelo conteúdo compartilhado durante o evento, ratificando a importância do conteúdo disseminado nesta ação *on-line*.

Na Figura 3, apresentamos quais foram os registros gerados pelos sujeitos interlocutores sobre o evento formativo:

Figura 3 – Percepções sobre ação formativa: “Como produzir e editar vídeos de apresentações de trabalhos de modo simples e prático?”



Fonte: Autoras (2022).

Com base na Figura 3, pôde-se observar que os participantes destacaram que o evento serviu de “inspiração para a edição de vídeos”; abordou “conteúdo incrível”; dicas sobre edição de vídeos “rápidas e simples de compreender”; evento gerador de “vários aprendizados”; sendo considerado como “excepcional para o conhecimento”, além de “inspiração para a edição de vídeos”. Dito isto, é possível compreender, a partir desses registros, que o evento formativo foi um momento de compartilhamento de conhecimentos e de experiências positivas, provocando trocas significativas, para auxiliar na produção e edição de vídeos no âmbito educacional. Além disso, no evento formativo, foi possível motivar à prática de metodologias inovadoras e do empoderamento da linguagem, utilizando-se da tecnologia para mostrar uma plataforma facilitadora de interação, além do aperfeiçoamento da comunicação verbal e não-verbal, para auxiliar os alunos e professores, que demonstraram interesse em participar deste espaço formativo. Assim, com a atividade desenvolvida pelo projeto, foi possível trazer melhorias e/ou transformações no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, professores e comunidade como um todo, inserindo, no processo educativo, tecnologias disponíveis na sociedade. A seguir, vamos para a última navegação deste trabalho, que são as considerações finais.

NAVEGANDO NAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessas constatações e reflexões, percebe-se que a ação de orientação e de capacitação denominada “Como produzir e editar vídeos de apresentações de trabalhos de modo simples e prático?” proporcionou formação acadêmico-profissional, por meio de movimentos auto(trans)formativos mobilizadores de inovação educacional, além de ter contribuído para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Com o referido projeto de extensão, vivenciamos uma troca de experiências entre a Universidade e a comunidade, onde todos os envolvidos, acadêmicos e comunidade, se beneficiam com a experiência vivenciada e com a ampliação do conhecimento, que, no caso do evento formativo em questão compartilhado, foi acerca da edição e produção de vídeos.

A “FECIPAMPA – UNIPAMPA/Campus Itaqui” também tem contribuído para a formação acadêmica dos discentes integrantes do projeto, visto que os alunos participam do planejamento, desenvolvem pesquisas teórico-bibliográficas e participam da realização das ações ofertadas. Desse modo, o projeto extensionista oportuniza aos acadêmicos a convivência com a realidade da comunidade, tornando-se relevante para fundamentar e subsidiar a prática profissional futura, pois contribui no desenvolvimento da comunicação, de liderança e de proatividade. Ainda, pode-se ressaltar os constructos acadêmicos, tais como: apresentações de trabalhos; participação e organização de eventos científicos; palestrante/”conversante” de eventos acadêmicos; escritas de trabalhos acadêmicos, entre outras ações relativas ao mundo acadêmico.

Portanto, o projeto “FECIPAMPA – UNIPAMPA/Campus Itaqui” está promovendo ações de inovação na educação, utilizando-se das ferramentas digitais disponíveis na sociedade para proporcionar momentos de integração, troca de ideias e de experiências, sendo visto como referência no município de Itaqui/RS. Por último, salienta-se que ações em modelo híbrido contribuem para maior flexibilidade de espaço-tempo e ampliam a possibilidade de participação para além da comunidade local. E é assim que este projeto vem se constituindo, dotado de movimentos propulsores e encorajadores de se promover a inovação educacional, por meio de processos auto(trans)formativos, e articulando a formação acadêmico-profissional.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre, Penso, 2015.

CARDOSO, Ana Paula Pereira de Oliveira. **Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores.** Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra University Express, 2018.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; MESQUITA, Elza. Formação, trabalho e aprendizagem. In: **Tradição e inovação nas práticas docentes.** Lisboa: Edições Sílabo, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/306237356_Formacao_trabalho_e_aprendizagem_Tradicao_e_inovacao_nas_praticas_docentes_Formacao_trabalho_e_aprendizagem. Acesso em: 9 nov. 2022.

FREITAS, Larissa Martins. **Auto(trans)formação permanente com professores do ensino médio: re-ad-mirando a docência e re-significando experiências.** 2020. 278 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Santa Maria, RS, 2020.

GADAMER, Hans-Georg. Da palavra ao conceito, a tarefa da hermenêutica enquanto filosofia. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; HOHDEN, Luiz (Org.). **Hermenêutica filosófica.** Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 13-26.

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos: uma proposta epistemológico-política de pesquisa. In: HENZ, Celso Ilgo; TONIOLI, Joze Medianeira dos Santos de Andrade (Org.). **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação permanente.** São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 73-83.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente.** Campinas, SP: Papirus, 2013.

GESTÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS FORMATIVOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES

Lucas da Silva Leivas, leivaaslucaas@gmail.com⁽¹⁾,
Gabriela Rodrigues Noal, noalgabriela@gmail.com⁽²⁾,
Mayra da Silva Cutruneo Ceschini, mayraceschini@gmail.com⁽³⁾.

⁽¹⁾ Licenciado em Ciências Biológicas; Universidade Federal do Pampa; São Gabriel–RS.

⁽²⁾ Doutoranda em Educação; Universidade Federal de Santa Maria; Santa Maria–RS.

⁽³⁾ Doutora em Educação em Ciências; Professora na Rede Municipal de São Gabriel; São Gabriel–RS.

INTRODUÇÃO

A educação constitui-se como um pilar social de suma importância, pois é necessária para o desenvolvimento e organização da vida em sociedade, por meio dela são construídos e repassados muitos valores e conhecimentos que legitimam práticas sociais e promovem a qualidade de vida dos sujeitos. Para isso, parte deste processo de formação social é desenvolvida na escola e nos espaços onde ocorrem trocas formais e informais de conhecimento e cultura, sendo articulada geralmente por um educador ou profissional da educação (Ferreira, 2020). Assim, o educador tem um importante papel social. Para Nóvoa (2023), o papel do professor também está no debate político, na busca por construir espaços, nos quais a voz do educador não fique atrelada apenas a ele mesmo, às suas pesquisas e suas escritas, mas que sejam externalizadas e possuam reconhecimento público para debates e decisões sobre os moldes da educação.

O educador que planeja e executa suas práticas educativas com intencionalidade, e parte do processo constante de ação-reflexão-ação, como instrumento reflexivo para a tomada de decisões, auxilia na construção de uma educação mais inovadora, que tem em vista emancipar os sujeitos e transformar suas realidades sociais a partir de situações reais e importantes para as comunidades (Singer, 2018). Dessa forma, a ação crítica, o protagonismo e pertencimento promovem a atração dos demais para o coletivo, que, possivelmente, partirá para a adoção de práticas investigativas e ações que vão ao encontro dessas práticas.

Dito isso, o processo de formação de professores deve partir da realidade contextual, por meio de investigações e vivências no campo de estudo, posteriormente retornando para possíveis transformações no âmbito coletivo e

individual das dimensões pedagógica, social e política (Ferreira, 2020). Essas articulações, que fazem parte da jornada do educador, promovem uma construção crítica do saber, que ultrapassam os muros da escola, exercitando o processo de educar para a libertação de paradigmas e gerar mudanças para uma sociedade com mais equidade (Freire, 2018).

Visando uma formação inicial de qualidade, ancorada no processo reflexivo a partir da imersão do licenciando na realidade das escolas de Educação Básica, o Ministério da Educação (MEC) implementou em 2007 o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que faz parte da Política Nacional de Formação de Professores. O Programa tem o objetivo de proporcionar aos estudantes dos cursos de licenciatura a aproximação com o cotidiano das escolas públicas, incentiva a formação e valorização do magistério, aproximando a Educação Superior e a Educação Básica (Taborda; Mello, 2021).

Sabe-se que o PIBID traz contribuições significativas para os bolsistas, os cursos de licenciatura, escolas-campo, estudantes, professores supervisores, bem como para professores orientadores (Cornelo; Schneckenberg, 2020). Ademais, o referido programa contribui para a aproximação com o contexto escolar, possibilita a articulação entre a teoria e a prática, permite a troca de experiências com os professores das escolas e proporciona aos cursos de licenciaturas reflexões sobre seus currículos (Santos; Menezes, 2018).

Nesse sentido, a Universidade Federal do Pampa (Unipampa) organiza projetos institucionais para participar do PIBID desde 2011, visando ofertar aos acadêmicos de licenciatura da Universidade a oportunidade de vivenciar outras experiências formativas em parceria com escolas e profissionais da Educação Básica. A Unipampa se organiza em um formato *multicampi* e, dessa forma, o projeto institucional se subdivide em subprojetos e núcleos, para contemplar a todos. Na edição 2020-2022 o campus São Gabriel foi contemplado com 16 bolsas, compondo o núcleo de Ciências. Este contava, além dos 16 bolsistas, com um docente orientador e duas professoras supervisoras e estava presente em duas escolas-campo.

A partir da oportunidade de vivenciar a formação acadêmico-profissional no núcleo de Ciências do PIBID/Unipampa, nos mobilizamos a analisar a gestão dos tempos e espaços formativos na vivência acadêmico-profissional do PIBID/Unipampa, núcleo de Ciências, durante o período pandêmico.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Apresentamos neste trabalho um relato de experiência de nossa participação enquanto bolsistas do PIBID, no núcleo de Ciências, vinculado à Unipampa, campus São Gabriel, construído sob uma abordagem qualitativa (Gil, 2008). Dessa forma, a atividade de pesquisa configura-se como um estudo de caso, por ter em vista detalhar, ao nível descritivo e de forma profunda, o fenômeno formativo vivenciado (Fernandes; Gomes, 2003).

O *corpus* de análise, do qual emergiram os dados produzidos durante nossas vivências, é constituído dos três diários dos professores-pesquisadores, autores do texto, e seus relatórios, produzidos como atividade de finalização do Programa, além de registros fotográficos dos autores. Todo esse material analisado foi produzido no período de novembro de 2020 a março de 2022, durante a execução das atividades dos dois subgrupos do núcleo de Ciências, do PIBID/Unipampa, campus São Gabriel.

Como metodologia de análise dos achados da pesquisa, nos valemos de aproximações ao método de Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (2011). A partir da leitura e unitarização do *corpus* foram organizadas as seguintes categorias *a priori*: “*vulnerabilidades emocionais e sociais*”, “*planejamento e execução de ações pedagógicas*”, “*formação acadêmico-profissional de professores*” e “*gestão dos tempos e espaços formativos*”, discutidas a seguir à luz dos referenciais teóricos que viemos estudando, para compreender o fenômeno vivenciado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Importante ressaltar que nesta escrita apresentamos o relato da experiência formativa vivenciada durante a pandemia da COVID-19¹, um momento de incertezas, distanciamento social e adaptações nos processos de ensino-aprendizagem. Devido ao isolamento social, os pibidianos realizaram toda sua experiência no Programa com atividades pedagógicas no formato remoto, por meio de plataformas virtuais, fato que desafiou os mesmos de diferentes formas.

Nesse ínterim, o primeiro desafio evidenciado foi relativo à categoria “*vulnerabilidades emocionais e sociais*”, visto que no contexto pandêmico esses foram fatores que impactaram fortemente as práticas formativas e educativas. Quevedo e Conte (2016), antes mesmo do período pandêmico, já evidenciavam que a saúde psicológica é um fator importante a se ponderar nos espaços educativos, pois as

instituições de ensino são ambientes que abrangem uma diversidade de indivíduos e famílias que, na maioria das vezes, se encontram em situações de vulnerabilidade social e afetiva, fatores que provocam desestabilidade emocional, que se materializa nas instituições escolares.

No quesito vulnerabilidade afetiva, as emoções vivenciadas se personificam nas questões comportamentais e de aprendizagem, sendo elas expostas de maneiras divergentes, contribuindo para melhora ou piora do trabalho docente e dos processos de ensino-aprendizagem. Fato exacerbado durante a pandemia, pois o isolamento social, o medo, as perdas de familiares e amigos, fatores econômicos e políticos, mudanças abruptas na rotina, a falta de preparo para vivenciar o ensino remoto emergencial (ERE) etc, provocaram o adoecimento psíquico-emocional de estudantes e professores (Oliveira; Santos, 2016).

Junto a toda carga emocional vivenciada, as vulnerabilidades sociais se acentuaram durante a pandemia. Para Sánchez e Bertolozzi (2007), questões culturais, coletivas e contextuais podem se apresentar como fatores de vulnerabilidade social, que vai além do individual e desponta de situações de dificuldades financeiras, de acesso à saúde, desestruturação familiar, além da privação de recursos e acesso à educação. Todos esses fatores se evidenciaram na pandemia e o acesso à escola tornou-se ainda mais precário, visto o despreparo financeiro, tecnológico, emocional e metodológico de todos para vivenciar o ERE. Nesse sentido, Pereira e Manenti (2020) afirmam que a pandemia trouxe para o sistema educacional a custosa demanda de reinvenção dos processos educativos, sobretudo da ação docente para garantir a manutenção de atividades de ensino-aprendizagem minimamente ativas e acessíveis, sem considerar lacunas formativas, trabalhistas e estruturais.

Essa reinvenção docente foi vivenciada na prática dentro do PIBID, visto que para conseguir executar as práticas pedagógicas foi necessário entender e acolher as vulnerabilidades emocionais e afetivas dos estudantes e dos professores atuantes e em formação inicial. Nesse sentido, foi condição para execução do Programa no período pandêmico a gestão das emoções e das adversas situações enfrentadas nas atividades formativas e educativas desenvolvidas remotamente. Bolzan (2010) evidencia que a capacidade de reestruturação do professor frente a desafios complexos que abalam a organização pedagógica se enquadra no conceito de

resiliência docente, saber inerente à docência, desenvolvido durante a vivência aqui relatada.

Dentro desse contexto, outro saber docente mobilizado emerge da categoria “*planejamento e execução de ações pedagógicas*”, visto que as formas de planejar e desenvolver as atividades educativas precisaram ser diferenciadas. O que demandou dos educadores atuantes e em formação inicial uma gestão participativa e compartilhada dos planejamentos, em busca de ideias e soluções para que ocorresse a participação ativa de seus estudantes, mesmo em formato virtual. Segundo Cunha (2022), realizar a gestão de atividades e projetos educativos de forma participativa requer dos educadores uma postura reflexiva e crítica para a tomada de atitudes e possibilita a produção de novos conhecimentos, saberes e habilidades docentes.

Essas atividades de planejamento e execução de ações educativas durante a pandemia representaram um desafio para todos e impulsionou, na vivência no Programa, um olhar formativo para o processo. Salienta-se que nenhum dos educadores envolvidos sabia como lidar com a situação imposta pelo ERE, assim emerge na categoria “*formação acadêmico-profissional de professores*” a importância da parceria entre universidade e escola para a superação da problemática formativa e educativa trazida pela pandemia (Diniz-Pereira, 2008). Taborda e Mello (2021), afirmam que esse momento desafiador oportunizou aos professores e futuros professores “novas aprendizagens voltadas a ressignificação da ação pedagógica”, pois o contexto pandêmico exigiu outros “conhecimentos teóricos, conceituais e práticos para uma prática docente crítica e reflexiva” (p.7).

Além disso, outro ponto que se evidenciou no *corpus* de análise é relativo à categoria “*gestão dos tempos e espaços formativos*”, visto que as atividades de formação acadêmico-profissional e de prática docente, durante o período pandêmico, preencheram muito tempo, adentram os espaços privados e impactaram na saúde e na qualidade de vida dos docentes em formação. Dessa forma, consideramos que no processo de formação docente, a gestão dos tempos e espaços formativos tornou-se algo importantíssimo, visto que pode impactar a qualidade de vida dos sujeitos. A qualidade de vida, para Fleck *et al.* (2000) está relacionada a muitos fatores, mas se interrelaciona aos anseios pessoais e coletivos, a educação, ao contexto político-social etc. Fatores que, muitas vezes, devido à correria do dia a dia, a alta demanda por soluções e o sufocamento da vida em isolamento, provocaram baixas no

rendimento pessoal e coletivo durante o processo formativo. Essas exacerbadas pelas incertezas que surgiam sobre o futuro próximo, a dificuldade de habituação a espaços atípicos e pouca partilha dialógica com os estudantes.

Salientamos que as vivências no Programa durante o período pandêmico representaram um importante movimento de inovação pedagógica em nosso processo formativo, visto as soluções coletivas que criamos para a gestão dos espaços-tempos formativos, representaram mudanças na forma de organizar nossa formação acadêmico profissional e práticas docentes, promovendo ações protagonistas, críticas e criativas, visando a aprendizagem de estudantes e professores (Leivas; Noal; Ceschini, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID é uma Política Pública que proporciona aos licenciandos uma experiência rica, por meio da aproximação com as escolas, contribuindo para uma formação inicial de qualidade. Esse relato teve como objetivo analisar a gestão dos tempos e espaços formativos na vivência acadêmico-profissional do PIBID/Unipampa, núcleo de Ciências, durante o período pandêmico.

Para tanto, foram organizadas seguintes categorias *a priori*, “*vulnerabilidades emocionais e sociais*” aborda os impactos que a pandemia trouxe para as práticas formativas e educativas, “*planejamento e execução de ações pedagógicas*” se trata das adaptações que foram necessárias para dar continuidade ao PIBID durante as atividades remotas, “*formação acadêmico-profissional de professores*” refere-se a colaboração entre a universidade e escola para superar as adversidades e promover um ensino digno aos sujeitos envolvidos, e por último “*gestão dos tempos e espaços formativos*” apresenta as demandas que esse período apresentou, e, dessa forma, exigiu que os pibidianos lidassem com situações adversas para não ter seu processo formativo afetado.

Com isso, percebe-se a diversidade e complexidade de fatores que envolveram a implementação do PIBID durante o período pandêmico, para a continuidade do mesmo, as práticas formativas necessitaram serem repensadas e reconfiguradas, e a inovação pedagógica foi a condicionante essencial para que o processo de ensino e aprendizagem não fosse prejudicado. Reafirmamos por meio deste texto o potencial formativo do PIBID para o desenvolvimento dos saberes docentes e vibramos votos de longa vida ao Programa.

Notas:

¹ A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou emergência sanitária causada pelo Coronavírus como pandemia em março de 2020. A situação se estendeu até maio de 2023. A disseminação da Coronavirus disease 2019 (COVID-19) foi global e exigiu medidas de distanciamento e isolamento social. Essas informações podem ser encontradas no site da Organização Pan-Americana de Saúde. Disponível em: [t.ly/xOQEU](https://tinyurl.com/yxOQEU). Acesso em: 23 mar. 2024.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.
- BOLZAN, D. P. V. **Aprendizagem Docente e Processos Formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior**. Santa Maria: CE/UFSM, 2010.
- CORNELO, C. S. SCHNECKENBERG, M. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID: trajetória e desdobramentos. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, 2020. D
- CUNHA, M. I da. Prática Pedagógica e Inovação: experiências em foco. In: Mello, E.M.B.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P. (orgs.) **Inovação pedagógica: investigações teórico-práticas no contexto educacional**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. TRAVERSINI, C. 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.
- FERNANDES, L. A.; GOMES, J. M. M. Relatórios de pesquisa nas Ciências Sociais: características e modalidades de investigação. **ConTexto**. Porto Alegre. v. 3. n. 4. 1º sem. 2003.
- FERREIRA, L. G. Formação de professores e ludicidade: reflexões contemporâneas num contexto de mudanças. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 1, n. 2, p. 410-431, 2020.
- FLECK, M. P. A.; LOUZADA, S.; XAVIER, M.; CHACHAMOVICH, E.; VIEIRA, G.; SANTOS, L.; PINZON, V. Aplicação da versão em português do instrumento abreviado de avaliação da qualidade de vida “WHOQOL-bref”. **Revista Saúde Pública**, 34, 178-183, 2000.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Tradução de Lilian Lopes Martins. 39 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LEIVAS, L. da S.; NOAL, G. R.; CESCHINI, M. da S. C. Inovação Pedagógica é? Concepções e significações (re)construídas no território formativo do GRUPI. In: MELLO, E. M. B.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P. (Org.). **Inovação Pedagógica: investigações teórico-práticas no contexto educacional**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.
- NÓVOA, A.. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2023.

OLIVEIRA, E. C. de; SANTOS, V. M. dos. Adoecimento mental docente em tempos de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.4, p.39193-39199, 2021.

PEREIRA, H. P.; MANENTI, M. A. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Revista BOCA**, Volume 3, Nº 9. Boa Vista, 2020.

QUEVEDO, R. F; CONTE, R. F. Projeto Defesa à Vida: A Psicologia na Escola de Ensino Fundamental. **Periódicos Scielo**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. 32 (2). 2016.

SÁNCHEZ, A. I. M.; BERTOLOZZI, M. R. Pode o conceito de vulnerabilidade apoiar a construção do conhecimento em Saúde Coletiva? **Periódicos Scielo**. Ciência & saúde coletiva. 12 (2). Abr 2007.

SANTOS, J. V. dos.; MENEZES, M. C. F. de. As contribuições formativas do Pibid na formação inicial dos professores dos cursos de licenciaturas. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 8, n. 16, 2018.

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: 23 mar. 2024.

TABORDA, C. R. B.; MELLO, A. R. C. de. Redefinições das ações do Pibid no contexto da pandemia do COVID-19. **Revista De Educação Do Vale Do Arinos-RELVA**, v. 8, n. 2, p. 24-39, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/6141>. Acesso em: 23 mar. 2024.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: APRENDIZAGEM ATIVA E ROTINAS DO PENSAMENTO COMO ESTRATÉGIAS NO DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO CIENTÍFICO

Maiara Chary Brandalise, maiarabrandalise.aluno@unipampa.edu.br⁽¹⁾;
Raquel Ruppenthal, raquelruppenthal@unipampa.edu.br⁽²⁾;
Geovane Martins Razera, geovanerazera.aluno@unipampa.edu.br⁽¹⁾;
Gilmar Martins Razera, gilmarrazera.aluno@unipampa.edu.br⁽¹⁾;
Lidiane Wisniewski Jabs, lidianejabs.aluno@unipampa.edu.br⁽¹⁾.

⁽¹⁾ Discente do Curso Ciências da Natureza EaD; Universidade Federal do Pampa; Uruguaiana.

⁽²⁾ Docente de Pós-graduação de Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Pampa; Uruguaiana-RS.

INTRODUÇÃO

A educação se entrelaça entre os mundos social e mercantil. Na área social, a inovação se apresenta como pesquisa e metodologia, moldada pelas comunidades no enfrentamento dos desafios específicos de seu contexto, tais como “a degradação ambiental, a desigualdade social e a fragilidade da democracia” (Singer, 2022, p.27). No mercado, é vista como um negócio, com empresas vendendo inovações tecnológicas para pais, escolas e governos. E nesse ínterim, a educação se adapta a ambos os mundos, assumindo diferentes formas e objetivos (Singer, 2022). Em uma sociedade atual que apresenta cada vez mais desafios, a educação pode se reinventar e auxiliar no desenvolvimento de soluções através da inovação pedagógica e da aprendizagem ativa.

O contexto social está cada vez mais permeado pela ciência e tecnologia, que por sua vez mostra a necessidade de os indivíduos compreenderem os fenômenos naturais e sociais que os cercam, a fim de entenderem os problemas a partir da Ciência, para propor soluções ou tomar decisões fundamentadas. Nesse sentido, a inovação pedagógica é promissora na promoção do letramento científico. Entre as inovações que podem ser utilizadas nas salas de aula, temos a aprendizagem ativa e as rotinas do pensamento, que atendem várias das propriedades da inovação pedagógica. Assim, este trabalho tem como objetivo identificar e analisar publicações científicas relativas à aprendizagem ativa e às rotinas de pensamento, entendidas como inovação pedagógica, utilizadas no ensino de ciências e promoção do letramento científico.

REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme Ruppenthal, Coutinho e Marzari (2020), o letramento científico é a utilização de todo o sistema/linguagem/conhecimento científico nas práticas e vivências cotidianas, a fim de posicionar-se, resolver problemas ou tomar decisões fundamentadas, sendo que vem ganhando destaque nos últimos anos. É uma dimensão da educação científica que se refere à capacidade de usar o conhecimento científico para participar de atividades sociais e culturais. Acevedo *et al.* (2005) apontam a aproximação entre o letramento científico e os objetivos propostos pela abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), enquanto se busca não somente a compreensão do conhecimento científico, de suas condições de produção e utilização, mas também possibilitar ao indivíduo a interação com os elementos científicos e tecnológicos da vida social. Considerando-se que a presença da ciência e da tecnologia se coloca no cotidiano, e que questões mais amplas sobre o desenvolvimento científico e tecnológico têm repercussões diretas sobre a sociedade, o ensino de ciências, dentro desta perspectiva, constitui-se em uma estratégia importante de inclusão do indivíduo na vida social, de uma maneira ativa e não, meramente, na qualidade de espectador (Mamede; Zimmermann, 2005).

Ao introduzir elementos qualitativamente novos no cenário educacional, a inovação promove uma transformação contínua e consciente, buscando incessantemente a melhoria das ações educativas. Mais do que uma mudança superficial, a inovação pedagógica representa uma ruptura com o tradicional, abrindo caminho para novas possibilidades de ensino e aprendizagem (Coutinho *et al.*, 2022). Nesse sentido, Cardoso (1997) indica que a inovação:

- Não é um processo aleatório, mas sim uma ação proposital e internalizada de maneira consciente por todos os envolvidos na comunidade educacional: *intencionalidade*;
- Busca por algo qualitativamente novo, transcendendo as práticas tradicionais e estabelecendo novos paradigmas na educação: *transformação*;
- Visa aperfeiçoar continuamente as ações educativas, buscando sempre alcançar melhores resultados para os alunos: *melhoria contínua*;
- Leva em consideração o contexto social e cultural em que a educação se insere, adaptando-se às demandas e desafios da realidade atual: *respostas às necessidades socioculturais*.

Para que, de fato, a prática educativa seja considerada inovadora, apresentam-se alguns indicadores/propriedades essenciais, dentre elas: a superação da dicotomia teoria-prática na educação, que exige uma leitura interdisciplinar da realidade para contextualizar o conhecimento; a perspectiva orgânica na concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência educacional conectando as decisões pedagógicas ao processo de ensino e aprendizagem; a mediação, que inclui as relações socioafetivas e a subjetividade para uma aprendizagem significativa; e o protagonismo, que reconhece alunos e professores como agentes da prática pedagógica, valorizando a produção original dos alunos, estimulando seus processos intelectuais e considerando suas particularidades (Cunha, 2008 *apud* Coutinho *et al.*, 2022).

A Inovação Pedagógica emerge da interação da comunidade educativa, buscando romper com modelos tradicionais e reducionistas. Situações de aprendizagem e práticas inovadoras se consolidam quando o indivíduo exercita e faz uso social da linguagem, necessitando de processos de alfabetização e letramento que possibilitem o reconhecimento e atribuição de significado aos símbolos e códigos.

Ao considerar a inovação pedagógica como uma perspectiva educacional desenvolvida com o propósito de modificar as estratégias de elaboração e de organização dos saberes em decisões coletivas e participativas direcionadas às necessidades emergentes, torna-se possível também reconhecer suas interfaces com o Letramento Científico. Este, reconhecido como estado ou condição de utilização do conhecimento científico para práticas sociais de transformações históricas, culturais, econômicas e cidadãs (Coutinho *et al.*, 2022, p.291).

Neste sentido, estratégias de aprendizagem ativa e rotinas de pensamento, que se apresentam como inovações pedagógicas, podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem em Ciências com vistas ao Letramento científico. Para Prince (2004, *apud* Lacerda; Do Nascimento Acco, 2020) “A aprendizagem ativa é geralmente definida como um método instrucional que envolve os alunos no processo de aprendizagem”, podendo ser utilizada para abordar vários temas ou conteúdos. Percebe-se que essa definição pode ser relacionada com uma propriedade da inovação pedagógica, que é o protagonismo. A principal vantagem de utilizar a *Aprendizagem Ativa* em sala de aula é estimular o desenvolvimento de cada aluno como pessoa, cidadão e profissional. Para isso, o professor oferece maior liberdade e autonomia para que o estudante desenvolva suas habilidades e percepções sobre o

mundo ao seu redor. Precisa-se valorizar a vivência do educando a fim de despertar nele novas formas de aprender, com exemplos concretos que tornam a aprendizagem significativa.

As *Rotinas de Pensamento*, por sua vez, são metodologias projetadas para serem simples, práticas e fáceis de memorizar, o que as torna acessíveis a todos os educadores, estimulam diversos processos cognitivos e emocionais, como a criatividade, o pensamento crítico, a comunicação, a colaboração e a resolução de problemas (Andrade, 2022). Permitem aos alunos identificar como a mente humana aprende e desenvolve ações, tornando-os mais conscientes de seus próprios processos de aprendizagem. Podem ser utilizadas no ensino de Ciências para despertar a curiosidade dos alunos sobre o mundo natural e social, ajudar na análise de dados, formular hipóteses e testar suas ideias, incentivar a formular perguntas, investigar problemas e comunicar suas descobertas (Andrade, 2022).

As rotinas de pensamento apresentam diversos indicadores de inovação pedagógica e podem gerar resultados como, por exemplo: engajamento dos alunos, autonomia e responsabilidade; melhoria no empenho e desempenho para o aprendizado; desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais; criação de um ambiente de aprendizagem propício à investigação, à experimentação e à busca por soluções inovadoras para problemas; e implementação de um sistema de avaliação que acompanha o progresso individual de cada aluno, fornecendo *feedback* constante e personalizado.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa apresenta um estado do conhecimento (Morosini; Fernandes, 2014) sobre a relação da Inovação Pedagógica, o Letramento Científico, as Rotinas de Pensamento e a Aprendizagem Ativa para o ensino de Ciências, mapeando as diferentes perspectivas e lacunas existentes.

Realizaram-se buscas no *Google Scholar*, priorizando artigos científicos, delimitando a busca no período de 2019 a outubro de 2023. Foram considerados os trabalhos apresentados nas três primeiras páginas. Os descritores utilizados para as buscas foram:

- “Ensino de Ciências” and “Aprendizagem ativa”
- “Ensino de Ciências” and “Rotinas de pensamento”
- “Letramento Científico” and “Aprendizagem ativa”

- “Letramento Científico” and “Rotinas de pensamento”

Os trabalhos obtidos foram registrados em planilhas, identificando autoria e instituição, objetivo do trabalho e principais resultados descritos. Além disso, registraram-se as palavras-chave para análise de quais temas são mais presentes nessas pesquisas.

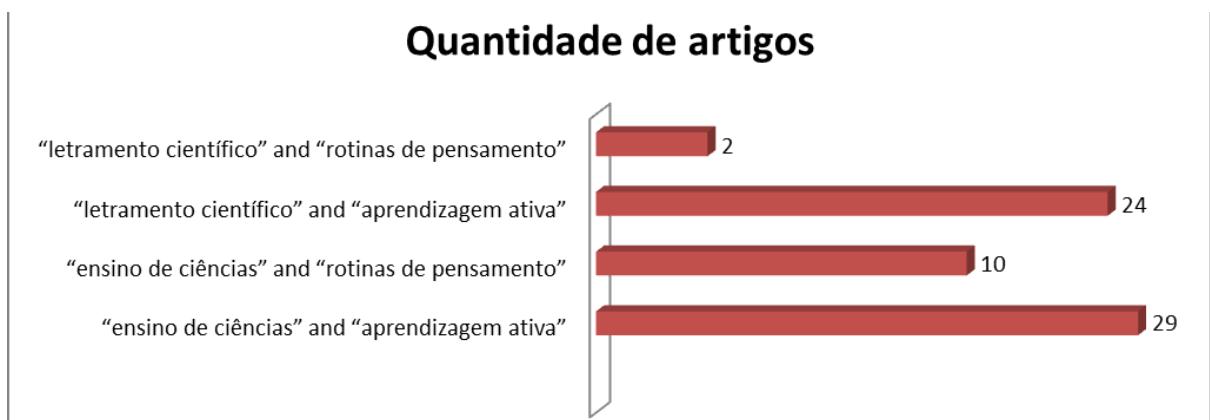
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Aprendizagem Ativa e o Letramento Científico estão interligados. Segundo Alves *et al.* (2023), o *Letramento Científico* faz parte das recomendações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para garantir que os alunos compreendam e interpretem conhecimentos nos mais diferentes contextos, relacionando a ciência ao cotidiano, para favorecer e desenvolver a habilidade de resolução de problemas e auxiliar na tomada de decisões.

Diante dessa perspectiva, na área de Ciências da Natureza, por meio da articulação de diversos campos do saber, o Letramento Científico objetiva assegurar aos alunos o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica. Assim, almeja-se possibilitar que os alunos tenham um novo olhar sobre o mundo, façam escolhas e intervenções conscientes, pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum (Brasil, 2018).

Foram encontrados 65 artigos. Deste modo, foi possível descrever o conhecimento produzido, contribuindo para a identificação de temas relacionados que devem ainda ser mais estudados/trabalhados, ajudando a fundamentar, elaborar hipóteses e objetivos de uma pesquisa e, por fim, tornar possível uma comparação de diferentes abordagens e resultados acerca das temáticas preteridas. Através de análise quantitativa e qualitativa, apresentam-se as principais associações presentes, e delinearemos as implicações para a prática educacional. A Figura 1 apresenta a frequência de trabalhos selecionados para cada combinação de descritores utilizados na coleta.

Figura 1 - Relação entre descritores e artigos científicos encontrados



Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Conforme é possível visualizar, a Aprendizagem Ativa é uma temática mais recorrente nas pesquisas voltadas ao ensino de ciências ou como estratégias para promover o letramento científico. Considerando que a Aprendizagem Ativa favorece o protagonismo e o engajamento dos estudantes, esse é um resultado importante o qual mostra que a comunidade científica está desempenhando sua função. Contudo, não podemos desconsiderar que as pesquisas sobre Aprendizagem Ativa já ocorrem há muito tempo; e, em contrapartida, as Rotinas de Pensamento são estratégias relativamente recentes em nosso país, o que pode explicar o baixo número de trabalhos encontrados.

Na análise das palavras-chave, há indicativos de que a Aprendizagem Ativa está sendo considerada nos processos de ensino-aprendizagem, através da ampliação na utilização e pesquisas abordando diferentes contextos educacionais. Além de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais ativo, ela também possibilita desenvolver a compreensão e a reflexão, cada vez mais importantes na educação, favorecendo uma ruptura com os métodos pedagógicos tradicionais.

Ao realizar uma análise desses dados, à luz dos indicadores da Inovação Pedagógica, não há como negar que a utilização da Aprendizagem Ativa pode favorecer o engajamento dos alunos, bem como a autonomia e responsabilidade. Essas podem levar à melhoria no empenho e desempenho no aprendizado. Além disso, a utilização de metodologias que visam a Aprendizagem Ativa contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem propício à investigação, à experimentação e à busca por soluções inovadoras para problemas. Contudo, é essencial que o uso

de qualquer metodologia para a promoção do Letramento Científico seja refletido, com o propósito de inovar na educação. Por fim, as rotinas de pensamento precisam ser mais estudadas e divulgadas como inovação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor uma educação transformadora, o Letramento Científico encontra na Inovação Pedagógica uma aliada fundamental. Essa interconexão permite construir pontes entre o conhecimento científico e a realidade dos alunos, promovendo uma Aprendizagem Ativa. A convergência entre a Inovação Pedagógica e o Letramento Científico abre um leque de possibilidades para o ensino de ciências através da metodologia de Aprendizagem Ativa.

A Inovação Pedagógica, através da Aprendizagem Ativa e das Rotinas do Pensamento, é um caminho promissor para garantir o Letramento Científico de qualidade para todos. Constatou-se, a partir dos artigos, que todos os autores buscaram mudar a realidade das salas de aula, aperfeiçoando seus planos e projetos de ensino na área de ciências, em busca de transformações com contribuições para formar cidadãos conscientes e críticos de seus papéis na sociedade.

As Rotinas de Pensamento podem ser um instrumento para promover a integração entre Letramento Científico, Aprendizagem Ativa e Inovação Pedagógica. Ao convidar os alunos a observar, organizar, raciocinar e refletirem, a Inovação Pedagógica abre caminho para um aprendizado mais engajador, autônomo e significativo. Sua flexibilidade e simplicidade as tornam ferramentas poderosas nas mãos de educadores que desejam promover a transformação da educação, a qual é um agente ativador de mudanças positivas, empoderando indivíduos e construindo um futuro mais democrático.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, José Antonio et al. Mitos da didática das ciências acerca dos motivos para incluir a natureza da ciência no ensino das ciências. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 11, p. 1-15, 2005.

ANDRADE, Julia Pinheiro. **Aprendizagens visíveis**. Panda Educação, 2022.

ALVES, Deborah Karla Calegari et al. **Base Nacional Comum Curricular e as ciências da natureza**: contextos de influência e de produção discursiva e o

compromisso com o letramento científico. 2023. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CARDOSO, Ana Paula. Educação e inovação. **Millenium**, 1997.

COUTINHO, Cadidja et al. **Letramento científico em uma perspectiva pedagógica inovadora**. In: MELLO, Elena Maria Billig; FREITAS, Diana Paula Salomão de (Orgs.). **Inovação pedagógica: investigações teórico-práticas no contexto educacional**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022 p. 291-304.

LACERDA, Vagno Vales; DO NASCIMENTO ACCO, Cleideni Alves. As metodologias ativas no ensino e na aprendizagem de línguas: utilização, desafios, alcances e impactos. **[TESTE] Leitura**, n. 67, p. 269-311, 2020.

MAMEDE, Maíra; ZIMMERMANN, Erika. Letramento científico e CTS na formação de professores para o ensino de ciências. **Enseñanza de las Ciencias**, n. Extra, p. 1-4, 2005.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

RUPPENTHAL, Raquel; COUTINHO, Cadidja; MARZARI, Mara Regina Bonini. Alfabetização e letramento científico: dimensões da educação científica. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. e7559109302-e7559109302, 2020.

SINGER, HELENA. A inovação na educação. In: MELLO, Elena Maria Billig; FREITAS, Diana Paula Salomão de (Orgs.). **Inovação pedagógica: investigações teórico-práticas no contexto educacional**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022 (p. 26-35).

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA COMO ALTERNATIVA DE AÇÃO E INOVAÇÃO NO COMBATE À DESINFORMAÇÃO DA/NA INTERNET

Marcelo Duarte, marcelorbdurante@gmail.com⁽¹⁾,
Vera Lucia Duarte Ferreira, veraferreira@unipampa.edu.br⁽²⁾,
Francéli Brizolla, francelibrizolla@unipampa.edu.br⁽¹⁾.

⁽¹⁾ Docente do Curso de Especialização em Docência na Era Digital; Faculdade Iguaçu; Bagé/RS.

⁽²⁾ Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino; Universidade Federal do Pampa; Bagé/RS.

⁽³⁾ Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino; Universidade Federal do Pampa; Bagé/RS.

"El presente tiene sentido trascendente cuando se actúa por el deseo de hacer efectiva la justicia social"
Reina Reyes (1971)

INTRODUÇÃO

Em um mundo onde a informação é tão abundante quanto diversa, surge o desafio crítico de discernir entre o que é confiável e o que não é. Embora, de certa forma, tenha ampliado significativamente o acesso ao conhecimento, a era digital abriu portas para um consumo informacional constante, cotidiano e que hoje é fator de preocupação. Segundo a última pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no país, realizada em 2022, 92% das crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos eram usuárias de internet, o que representa algo em torno de 24,4 milhões de pessoas nessa faixa etária (NIC.br, 2023).

Da mesma forma, outros dados apontados pela pesquisa são igualmente preocupantes, como, por exemplo, a presença em redes sociais: 86% das crianças e adolescentes de 9 a 17 anos possuem um perfil em ao menos uma rede social (NIC.br, 2023). Parte desse dado contraria regras das próprias plataformas, que em sua maioria exigem mais de 13 anos para criar uma conta (*Facebook, Instagram, Twitter, YouTube*). Tal dado sinaliza a falta de cuidado por parte dos adultos sobre a presença online e atuação digital de menores de idade e que gera importantes dúvidas sobre sua exposição aos perigos da internet, bem como as consequências negativas à saúde do corpo e psicológica (Soares; Morais, 2023).

É nesse contexto que se vislumbra a literacia midiática como instrumento capaz de promover uma educação emancipadora, corroborando com Silva e Prata-Linhares

(2020) quando enfatizam que estabelecer um diálogo entre a inovação pedagógica e literacia midiática na formação de professores possibilita a promoção de um cenário promissor à educação.

Na perspectiva de Carbonell (2002), pode-se entender inovação pedagógica como um conjunto organizado de intervenções, escolhas e processos com uma clara intencionalidade e sistematização que tem como foco principal provocar mudanças de ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. Na esteira conceitual desse autor e frente ao crescente estímulo à produção de conteúdo em massa difundidos em redes sociais, por vezes de modo pouco cauteloso, estabelecendo “[...] um ecossistema midiático-digital poluído por estruturas político-ideológicas e fértil para a disseminação da desinformação [...]” (Duarte; Ferreira; Moraes, 2023, p. 49), afirmamos a necessidade de promover discussões sobre o papel social dos meios de comunicação, o consumo informacional, bem como sua relação com a formação escolar.

Contudo, a construção de ecossistemas comunicacionais não é uma preocupação apenas recente (Soares, 2002). Fantin (2011) enfatiza que desde a década de 1980 se discute a necessidade de formação inicial e continuada de professores sobre a temática, visto o papel desempenhado pela comunicação na educação. Também reforça a relação intrínseca da comunicação com a natureza da educação, de modo que a interconexão entre ambas é indissociável, refletindo a ideia de que “não existe educação sem comunicação” (Fantin, 2011, p. 28).

Assim, este trabalho busca evidenciar observações sobre o desenvolvimento de competências relacionadas à educação midiática, a partir de uma ação formativa realizada na rede estadual de ensino do interior do Estado do Rio Grande do Sul. Tal ação integra o projeto ‘Letramento midiático: educação no combate à desinformação’, submetido a avaliação ética através do Sistema CEP/CONEP sob CAAE n.º 67947223.1.0000.5323, que abrange o ensino, a pesquisa e a extensão, trazendo estratégias pedagógicas para introdução da temática ao contexto escolar.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AS COMPETÊNCIAS MIDIÁTICAS

Apesar das sucessivas implementações, as políticas públicas apresentadas até o momento ainda são bastante tímidas no que tange à inserção de componentes curriculares que contemplem a educação midiática na formação inicial de professores.

Arndt e Cruz (2023) corroboram essa observação ao enfatizarem que tal ausência induz a uma visão das mídias como meros recursos didáticos, destinados ao planejamento de aulas e à transmissão de conteúdos. Embora a educação midiática seja abordada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual é delineada em torno de competências a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo de sua trajetória educacional.

De acordo com Ferrari, Ochs e Machado (2020), a educação midiática atravessa várias das competências gerais da BNCC e, em pelo menos duas delas, é abordado de maneira mais explícita: cultura digital e argumentação. Aponta-se também que as concepções da educação midiática estão incorporadas em uma terceira competência geral: a comunicação. A primeira delas, está relacionada ao domínio da linguagem para expressão. A segunda diz respeito às habilidades para utilização das tecnologias digitais. E por último, a terceira está associada às habilidades argumentativas e ao pensamento crítico-reflexivo.

Entendemos que competência direcionada ao pensamento crítico é primordial para a viabilização da educação midiática no contexto escolar. Ferrés e Piscitelli (2012, p. 77-78, tradução nossa) apontam que a competência midiática é compreendida como uma combinação de conhecimentos e habilidades que capacitam os indivíduos a engajar-se criticamente “[...] com mensagens produzidas por outros e ser capazes de produzir e disseminar mensagens próprias.” Ou seja, o desenvolvimento dessa competência atua como alicerce para promover a criticidade em relação à informação consumida, compreender os mecanismos de produção e disseminação do discurso, além de reconhecer quando uma informação foi intencionalmente criada para desinformar.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: UM BINÔMIO CONVERGENTE

De acordo com Carvalho e Giacomazzo (2022, p. 2), o termo “educação para as mídias”, introduzido pela Unesco, foi um divisor de águas para estimular a reflexão sobre as questões presentes no ensino na educação básica, pois a partir dele a comunicação passou a ser compreendida em sua totalidade. Embora, também haja a inserção de outras terminologias empregadas para descrever a relação mídia e educação, tais como: educação midiática, mídia-educação, letramento midiático e

alfabetização midiática, “[...] todas elas são pensadas para educar para e com as mídias”.

Nesse sentido, podemos pensar o letramento midiático e informacional, que é elemento basilar da educação midiática, a partir da construção sociocultural, isto é, o incentivo dos cidadãos a refletirem sobre as narrativas, apropriando-se de conteúdos e interpretando-os sob viés crítico e inovador. Helena Singer, postula, em entrevista (Movimento de Inovação na Educação, 2018), sobre caráter social da inovação quando afirma que “inovação é aquilo que as pessoas e comunidades criam com base em uma pesquisa, em conhecimento, com metodologia clara da realidade em que vivem para enfrentar os desafios sociais de seu contexto”.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre a educação midiática e sua aplicabilidade prática na formação docente, optou-se por uma metodologia participativa, centrada na realização de uma ação formativa. Esta ação, destinada a educadores da educação básica na cidade de Bagé, Rio Grande do Sul, foi estruturada em torno de rodas de conversa, seguindo o modelo teórico-metodológico proposto por Moura e Lima (2014). Esta abordagem foi escolhida por seu potencial em fomentar um espaço de diálogo onde as experiências e percepções dos participantes são valorizadas tanto quanto o conhecimento compartilhado e construído coletivamente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante as sessões de roda de conversa da formação, diversas preocupações acerca do consumo informacional digital foram trazidas à tona. Temas como a prevalência de desinformação, o aumento dos casos de cyberbullying, e a exposição frequente a conteúdos inapropriados dominaram as discussões, evidenciando a necessidade urgente de desenvolver habilidades críticas digitais nos alunos. Os participantes, que incluíam orientadoras pedagógicas, compartilharam suas percepções e os desafios observados em suas práticas educativas.

A seguir, a partir da fala das orientadoras, trazemos algumas reflexões sobre a necessidade da inserção do letramento informacional e midiático/digital no ensino, apontadas pelos participantes da roda de conversa e traçamos um paralelo com os

indicadores de inovação pedagógica apresentados por Cunha (2018). Para ratificar essa ideia, P01 (Participante orientadora 1) diz que:

Cada vez fica mais claro que precisamos tratar as questões midiáticas com seriedade. As crianças e adolescentes estão mergulhados em um mar de informações e nem sempre sabem navegar por ele. (P01)

Entendemos que a fala da participante P01, vai ao encontro do indicador de inovação pedagógico ‘a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender’, visto que este marcador, como enfatiza Cunha (2018), “[...] inspira 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” (Op.cit, 2018, p. 15).

Ainda nessa perspectiva, as participantes foram unânimes em destacar a importância de multiplicar o debate sobre essas questões, não só entre os alunos e professores, mas também estendendo-o às famílias, para construir uma base sólida de entendimento e prática segura em todo o contexto escolar. Essa compreensão das participantes demonstra a nítida convergência para o indicador de inovação pedagógica caracterizado por Cunha (2018) como ‘a reorganização da relação teoria/prática’, lugar na qual a “prática social é condição da problematização do conhecimento que os estudantes precisam produzir [...]” (p. 15).

As estratégias para a integração da educação midiática no cotidiano escolar discutidas incluem o desenvolvimento de projetos interdisciplinares que promovam o pensamento crítico e reflexivo e a promoção de diálogos abertos com a comunidade sobre temas como privacidade, segurança, cidadania digital e controle parental. Essas estratégias foram propostas como forma de preparar os estudantes e seu convívio para os desafios do ambiente digital moderno, ressaltando a importância de uma abordagem pedagógica inovadora e inclusiva que engaje a todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação formativa revelou-se uma iniciativa promissora na promoção da educação midiática entre educadores, evidenciando a importância de espaços dialógicos e participativos na formação docente. Além disso, destacou-se a necessidade de políticas públicas e esforços contínuos para apoiar a capacitação de

educadores frente aos desafios impostos pela constante evolução tecnológica e suas implicações no ambiente educacional. Este estudo reforça a relevância da educação midiática como pilar para o desenvolvimento de uma sociedade mais informada, crítica e segura no ambiente digital.

REFERÊNCIAS

- ARNDT, Kalter Bez Fontana; CRUZ, Dulce Márcia. Letramento midiático no currículo da Pedagogia e nas experiências docentes durante a pandemia da Covid-19. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61651>. Acesso em: 23 mar. 2024.
- CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CARVALHO, Julia Leandro de; GIACOMAZZO, Graziela Fátima. Mídia-educação: um estudo sobre a proposta de alfabetização midiática e informacional da Unesco. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 6, n. 2, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18616/rsp.v6i2.7744>. Acesso em: 23 mar. 2024.
- CUNHA, Maria Isabel. Prática pedagógica e inovação: experiências em foco. *In:* Schmidt, Joana Araci; COUTINHO, Cadidja; PLASZEWSKI, Helenara. **Anais do evento VI Seminário de Inovação Pedagógica - SIP**: aproximações entre inovação e neurociência aplicada à educação. Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/739123/2/Anais%20VISIP.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2024.
- DUARTE, Marcelo; FERREIRA, Vera Lúcia Duarte; MORAES, Gisele Benck de. Competência midiática para o pensamento crítico e a aprendizagem significativa. *In:* IRALA, Valesca Brasil; DUARTE, Marcelo (Orgs.). **Dilemas emergentes e transversais ao processo de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Vecher, 2023. p. 49-58. Disponível em: <https://doi.org/10.47585/dil.ens.aprend.05>. Acesso em: 23 mar. 2024.
- ENTREVISTA com Helena Singer: inovação como contraponto à retirada de direitos sociais. **Movimento de Inovação na Educação**, 22 ago. 2018. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/noticias/entrevista-com-helena-singer-inovacao-como-contraponto-a-retirada-de-direitos-sociais/>. Acesso em: 15 mar. 2024.
- FANTIN, Mônica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de professor**, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.14i1.0002>. Acesso em: 11 mar. 2024.
- FERRARI, Ana Claudia; OCHS, Mariana; MACHADO, Daniela. **Guia da Educação Midiática**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.

FERRÉS, Joan; PISCITELLI, Alejandro. Media competence: articulated proposal of dimensions and indicators. **Comunicar**, Huelva, v. 19, n. 38, p. 75-81, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>. Acesso em: 24 set. 2022.

MOURA, Adriana F.; LIMA, Maria G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 95-103, 2014. Disponível em: periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338. Acesso em: 15 mar. 2024.

NIC.br - NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2022** [livro eletrônico]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2023.

REYES, Reina. **¿Para que futuro educamos?** 2. ed. Montevideo: Alfa, 1971.

SILVA, Ketiuce Ferreira; PRATA-LINHARES, Martha Maria. Tecnologias digitais de informação e comunicação e educação a distância na formação docente: qual inovação?. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 9, n. 1, p. 137-150, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v9n1a2020-54808>. Acesso em: 23 mar. 2024.

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, n. 23, p. 16-25, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i23p16-25>. Acesso em: 23 mar. 2024

SOARES, Rebeca Rodrigues; MORAIS, Rosângela Maria Rodrigues Medeiros Mitchell de. Abandono digital: a responsabilidade parental diante dos perigos das redes sociais à luz da LGPD e do marco civil da internet para a proteção integral da criança e do adolescente. **Revista de Estudos Jurídicos do UNI-RN**, n. 6, p. 239-272, 2022. Disponível em: <http://www.revistas.unirn.edu.br/index.php/revistajuridica/article/view/834>. Acesso em: 15 mar. 2024.

EXPERIMENTAÇÃO PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM NÍVEL MÉDIO

Thais Menezes de Oliveira Soruco, thaissoruco.aluno@unipampa.edu.br⁽¹⁾,
Carla Beatriz Spohr, carlaspohr@unipampa.edu.br⁽²⁾.

⁽¹⁾ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da vida e saúde, Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Uruguaiana-RS

⁽²⁾ Professora Titular, Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Uruguaiana-RS

INTRODUÇÃO

Reconhecemos que Inovação Pedagógica está relacionada à capacidade de potencializar a prática docente, incorporando a ela elementos que a qualifiquem, para que a aprendizagem se torne, de fato, significativa. Compartilhamos do pensamento de Fino (2008) que ressalta a Inovação Pedagógica como resultado de mudança nas atitudes dos professores, um trabalho de dentro para fora, o que implica reflexão, criatividade, sentido crítico e autocritico, incluindo novas formas de organização do espaço letivo e dos papéis que devem ser desempenhados pelos professores e alunos. Nesse sentido, Spohr, Mello e Ruppenthal (2020) apontam para a necessidade de refletir sobre a maneira como a prática pedagógica é preparada, bem como a aplicação de procedimentos didáticos que apresentem inovação, contemplando assim novos conhecimentos por meio de práticas diferenciadas.

Nessa perspectiva observa-se a experimentação como recurso que pode inovar a prática em sala de aula. O uso de atividades experimentais no ensino de ciências, nos anos iniciais, desempenha um papel crucial no desenvolvimento do pensamento científico e na construção do conhecimento das crianças, uma vez que envolve a exploração prática de conceitos científicos, promovendo o aprendizado ativo e significativo.

É necessário que o docente, tanto em formação inicial quanto continuada, faça alguns questionamentos sobre como se ensina e consequentemente, como se aprende, para entender que não existe ensino sem aprendizagem e que o ensino é apenas o meio e a aprendizagem é o fim (Moreira, 2011).

Indo ao encontro da concepção a respeito de inovação pedagógica, percebemos que a experimentação associada à teoria é um agente potencializador do processo de aprendizagem. Através dela a experiência comum pode ser

entendida, sem que muitas vezes seja necessário a compreensão dos códigos científicos, por esse motivo é de extrema relevância o papel do professor. Não se trata de dispensar a teoria, mas de relacionar teoria e prática por meio da experimentação. Para tornar a aula experimental um momento de aprendizagem e motivar os alunos a participarem de forma efetiva, a ajuda pedagógica do professor é essencial (Morais, 2014).

No presente trabalho buscaremos relatar as atividades desenvolvidas em um projeto de extensão desenvolvido por discentes do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGECi: QVS) juntamente com discentes do curso de Ciências da Natureza – Licenciatura. As atividades propostas ocorreram durante um projeto de extensão em uma escola da rede estadual de ensino de Uruguaiana, município localizado na Fronteira Oeste do estado do Rio Grande do Sul, contando como público alvo alunos regularmente matriculados no segundo ano do ensino médio que cursam a modalidade de ensino profissionalizante, magistério.

O objetivo inicial deste trabalho é identificar as concepções de estudantes do magistério a respeito das práticas experimentais e sua utilização nos anos iniciais do ensino fundamental. Com a aplicação das sequências didáticas, buscou-se apresentar, aos estudantes do ensino médio, o desenvolvimento de atividades experimentais com potencial de aplicação para as séries iniciais do ensino fundamental.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A sequência dos processos metodológicos que norteiam este trabalho ocorreu durante a realização de um projeto de extensão, desenvolvido por discentes PPGECi: QVS e acadêmicos do curso de Ciências da Natureza – Licenciatura, tendo como público participante alunos do ensino médio que cursam a modalidade magistério. Ao todo, a equipe executora do projeto contou com cinco graduandos, um pós-graduado e um professor coordenador.

O projeto ocorreu em três etapas: Encontros de estudos e planejamento; Implementação das sequências didáticas e Busca por evidências sobre concepções dos estudantes referente às práticas experimentais e sua utilização nos anos iniciais do ensino fundamental. A seguir descreveremos detalhadamente cada uma delas:

Etapa I – Encontros de estudo e planejamento: inicialmente os discentes participaram de encontros para elaboração de uma sequência didática, envolvendo experimentos variados a serem aplicados como propostas para os anos iniciais. Durante os encontros foram realizados estudos a respeito das unidades temáticas e habilidades descritas para cada ano na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desta forma buscou-se catalogar os experimentos que potencialmente poderiam ser desenvolvidos durante os encontros.

Etapa II – Implementação das sequências didáticas: com os experimentos previamente selecionados e a sequência didática já elaborada em reuniões de estudo e planejamento, houve a implementação do projeto Junto à Escola, da rede estadual, com cinco encontros realizados em dias diferentes. No primeiro encontro houve a apresentação da equipe executora, momento em que foi aplicado um questionário prévio, a fim de realizar uma avaliação diagnóstica sobre as concepções dos estudantes referentes à utilização da experimentação nos anos iniciais, bem como suas vivências em atividades experimentais enquanto alunos. No segundo encontro foram desenvolvidos os experimentos nas aulas de didática das ciências, utilizando o período de cinquenta minutos durante as duas aulas semanais. Os encontros com os alunos do magistério foram planejados de acordo com os três momentos pedagógicos propostos por Delizoicov; Angotti e Pernambuco (2007): problematização, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento.

Etapa III - Busca por evidências sobre as concepções dos estudantes referente às práticas experimentais e sua utilização nos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo desta etapa era promover uma reflexão sobre as atividades desenvolvidas e a participação dos alunos. Tal reflexão se deu a partir dos dados obtidos no decorrer das atividades experimentais realizadas na Etapa II.

Os resultados obtidos, a partir dos registros feitos no decorrer das aulas, foram analisados qualitativamente a fim de verificar se o planejamento proposto representou uma boa prática de inovação pedagógica. Prática essa, que leva o aluno em formação inicial, em nível médio, a apresentar indícios de aprendizagem significativa, bem como, leva o docente em formação inicial, em nível superior, a sentir-se motivado ao planejamento, compreendendo que ensino-aprendizagem deve ser uma via de mão dupla.

A pesquisa prevê o anonimato dos sujeitos e cuidados necessários para a aplicação em pesquisas na área de ciências humanas, de acordo com os preceitos éticos dispostos na resolução n.º 510 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Aprender ciências está conectado à forma de perceber o mundo e valorizar sua natureza não apenas como espectador, mas como parte dela. Não se trata de esperar que o aluno saiba absolutamente tudo a respeito da ciência, mas que adquira capacidade de se posicionar diante dos fatos e acontecimentos do seu dia a dia, além de compreender os fenômenos da natureza.

Na primeira etapa do projeto, além do primeiro contato entre a universidade e a equipe pedagógica da escola, houve, também, momentos de estudos e pesquisa referente aos referenciais teóricos que dissertam a respeito das concepções das práticas experimentais nos anos iniciais, bem como o estudo da BNCC. Assim podemos dizer que este trabalho se aproxima do referencial sobre Inovação Pedagógica proposto por Singer (2018), onde afirma que a inovação é o fruto da pesquisa em conhecimento, baseada no contexto social em que se vive.

A partir das pesquisas feitas, principalmente na BNCC, foram pré-selecionados quatro experimentos a serem desenvolvidos em aula. Oportunizou-se que cada experimento fosse executado em um ano diferente do ensino fundamental para os anos iniciais, como mostra o quadro 1.

Quadro 1 - Experimentos selecionados conforme habilidades descritas na BNCC

Experimento	Ano	Habilidade descrita na BNCC
Movimentos da Terra, estações do ano e fases da lua.	1º Ano	(EF01CI05/RS-1) Identificar e nomear diferentes escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde, noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos.
A Flor que muda de cor	2º Ano	(EF02CI05/U) Investigar a importância da água e da luz para a manutenção da vida de plantas em geral.
Relógio Líquido	4º Ano	(EF05CI01/RS) Explorar fenômenos da vida cotidiana que evidenciam propriedades físicas dos materiais – como densidade, condutibilidade térmica e elétrica, respostas a forças magnéticas, solubilidade, respostas a forças mecânicas (dureza, elasticidade etc.), entre outras.

Experimento	Ano	Habilidade descrita na BNCC
Caixa de fases da Lua.	5º Ano	(EF05CI12/RS) Concluir sobre a periodicidade das fases da Lua, com base na observação e no registro das formas aparentes da Lua no céu ao longo de, pelo menos, dois meses.

Fonte: Das autoras (2024).

Durante as reuniões de planejamento, os membros da equipe executora planejaram os encontros com os alunos do magistério a partir dos três Momentos Pedagógicos. Além de planejar, foram organizados os materiais e testados os experimentos.

Durante a segunda etapa do projeto a equipe executora se apresentou diretamente aos alunos, expondo os objetivos do projeto que seria desenvolvido em conjunto com a turma. A fim de conhecer as concepções dos alunos do magistério, referentes às suas concepções sobre experimentação e, também saber sobre suas experiências vivenciadas nos anos iniciais do ensino fundamental, foi aplicado um questionário inicial.

Este trabalho teve como objetivo investigar resultados acerca da Etapa III, na qual se buscou identificar as concepções dos estudantes do magistério acerca das práticas experimentais e sua utilização nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao todo, vinte alunos responderam ao questionário que contou com cinco perguntas diretas, das quais as quatro primeiras continham espaços para que os alunos justificassem suas respostas.

No quadro 2 são apresentadas as questões de 1 a 4, bem como os percentuais das respostas obtidas de forma direta.

Quadro 2 – Questionário inicial

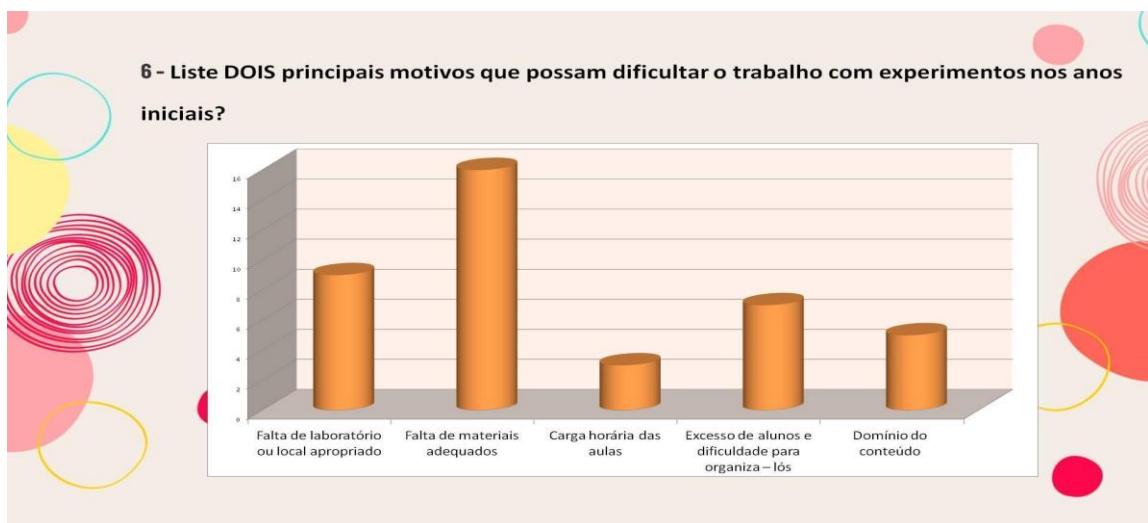
Questões aplicadas no questionário inicial (1 ao 4)		
Questão	Percentual de respostas (SIM)	Percentual de respostas (NÃO)
1 - Na sua opinião existe diferença entre aula experimental e aula prática?	70%	30%
2 - Você se lembra de alguma aula experimental ou prática que teve durante os anos iniciais do ensino fundamental? (1º Ano ao 5º Ano)	35%	65%

3- Você acha que as atividades experimentais só devem ser executadas em locais como laboratórios?	20%	80%
4- Você acha difícil aplicar experimentos e aulas práticas na educação infantil?	25%	75%

Fonte: Das autoras (2024).

Havia também, uma quinta questão, aberta, que possibilitava aos alunos do magistério opinar a respeito dos fatores que podem dificultar o trabalho com experimentos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a resposta dessa questão foram disponibilizadas cinco opções, das quais deveriam ser marcadas duas alternativas. Houve, ainda, espaço para que os estudantes pudessem sinalizar outra informação, porém nenhum dos participantes justificou de outra maneira a sua resposta. A partir das respostas obtidas foi possível organizar o gráfico 1.

Figura 1 – Principais motivos que dificultam o trabalho com experimentos nos anos iniciais conforme resposta dos alunos



Fonte: Das autoras (2024).

Na Figura 1 é possível identificar que as maiores dificuldades apontadas pelos alunos foram: a falta de materiais adequados; falta de laboratórios ou local apropriado; excesso de alunos e dificuldade para organizá-los. Essas percepções dos estudantes podem ser justificadas em relatos obtidos nas questões anteriores, como, por

exemplo, na questão 3, que argumenta a respeitos das aulas experimentais serem executadas somente em locais como laboratório. Entre os comentários que justificam a maioria das respostas foi evidenciado que o importante é a obtenção de recursos para que as atividades sejam desenvolvidas, a exemplo do que escreveu E02: “*Tendo os recursos da aula acho que pode ser feito no pátio ou na própria sala*”.

Apesar de reconhecerem que a falta de laboratório não é um fator que impede as práticas experimentais, os estudantes reconhecem que local e recursos são importantes tanto para a prática, quanto para a segurança: “*Acho que com os materiais corretos e com um ótimo espaço podemos proporcionar um bom experimento*” (E10).

O excesso de alunos e a dificuldade em organizá-los apareceu nas justificativas das respostas à questão 4, por exemplo, citada na resposta de E11: “*Se for bem-planejado e organizado pode ser feito, mas ainda acho que é possível ter dificuldade em aplicar*”.

Os estudantes demonstraram muito interesse em responder os questionários e participar do projeto, bem como, expressaram que já pensam e possuem pressupostos para aplicação de experimentos nos anos iniciais.

Reconhecem, também, que para a realização das práticas experimentais é preciso desenvolver um ambiente favorável à argumentação, no qual se permite perceber que a ciência nasce a partir desse processo. Neste sentido, cabe identificar características pedagógicas inovadoras, pois, como mencionado no início deste resumo, a inovação incorpora à prática elementos que lhe forneçam qualidade para que a aprendizagem se torne significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados apresentados, considera-se que, apesar de haver espaço para adaptações, o projeto proposto foi relevante para provocar a reflexão dos estudantes em formação inicial, em nível médio, a respeito das práticas inovadoras, com ênfase na experimentação. As respostas corroboram a concepção de Spohr, Garcia e Santarosa (2019), de que é na formação inicial que se definem as concepções implícitas no âmbito do pensamento do professor em formação e, possivelmente, essa atitude reflexiva poderá acompanhá-lo durante o exercício de sua profissão. Nesse sentido, entende-se que as concepções implícitas dos estudantes do

magistério, a respeito da experimentação para o ensino de ciências como prática inovadora, apresentaram indícios de que foram modificadas através da práxis.

Ainda foi evidenciado, através das respostas ao questionário, que os mesmos possuem poucas lembranças envolvendo a experimentação em sua formação nos anos iniciais do ensino fundamental. A falta dessas vivências pode afetar a formação dos futuros profissionais, já que a superação das heranças escolares produzidas na infância e adolescência, ao longo dos anos, é um pressuposto fundamental na formação docente. A proposta de ensinar ciências por meio de atividades experimentais foi compreendida pelos estudantes como potencial de relacionar teoria e prática. Sendo assim, também foi compreendido que a proposta inovadora se concretiza pelo consentimento dos estudantes quanto à utilização de estratégias alternativas à produção de conhecimento, tais como as práticas experimentais.

Como perspectiva futura, a equipe executora seguirá pesquisando contextos da formação inicial docente em nível médio, bem como de formação continuada, com possibilidade de ser reaplicado, tanto na formação inicial docente em nível médio quanto na formação continuada para os professores já atuantes nos anos iniciais. Dentre as possibilidades, serão evidenciadas as potencialidades da Inovação Pedagógica através do uso da experimentação para o ensino de ciências

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº. 510**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: março. 2024.

CARDOSO SANTANA, Salete de Lourdes; CASTRO PESSANO, Edward Frederico; FIDÉLIS ESCOTO, Dandara; DA CRUZ PEREIRA, Geovana; ALVES ORTIZ GULARTE, Cláudia; FOLMER, Vanderlei. O ensino de ciências e os laboratórios escolares no Ensino Fundamental. **VITTALE - Revista de Ciências da Saúde**, [S. I.J, v. 31, n. 1, p. 15–26, 2019. DOI: 10.14295/vittalle.v31i1.8310. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/vittalle/article/view/8310>. Acesso em: 04 mar. 2024.

DELIZOCOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007, p. 201.

FINO, C. N. **A etnografia enquanto método**: um modo de entender as culturas (escolares) 2008. Universidade da Madeira-UMa. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>. Acesso em: 04 de março de 2024.

MORAIS, E. A. **A experimentação como metodologia facilitadora da aprendizagem de ciências**. In: GOVERNO DO PARANÁ (Org). Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. [Curitiba]: Secretaria da Educação, 2014. p. 1-20

MOREIRA, M. A. Unidades de Enseñanza Potencialmente Significativas – UEPS. Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful **Learning Review** – V1(2), pp. 43-63, 2011.

SINGER, H. **Inovação como contraponto à retirada de direitos sociais**. 2018

SPOHR, C. B.; GARCIA, I.K; SANTAROSA, M.C.P. Asserção de processos de ensino e aprendizagem como um campo conceitual. **Revista Dynamys**. FURB, Blumenau, V. 25, N. 3 - p. 138 - 152, dossiê. 2019.

SPOHR, C.B.; MELLO, E.M.B.; RUPPENTHAL, R. Os Mapas conceituais como inovação pedagógica na formação acadêmico-profissional no curso de Ciências da Natureza – Licenciatura. **Caminhos da Educação Matemática em Revista/Online**, v. 10, n.1, 2020.

DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: ANÁLISES REFLEXIVAS DE AÇÕES INCLUSIVO-INOVADORAS

Uilson Tuiuti de Vargas Gonçalves - uilltuiuti@gmail.com⁽¹⁾,
Elena Maria Billig Mello - elenamello@unipampa.edu.br⁽²⁾.

⁽¹⁾ Doutorando em Educação em Ciências; UNIPAMPA (Universidade Federal do Pampa) Uruguaiana-RS

⁽²⁾ Doutora do Programa em Educação em Ciências; UNIPAMPA (Universidade Federal do Pampa) Uruguaiana-RS

INTRODUÇÃO

Esta escrita se insere em um ensaio reflexivo referente às mudanças dos métodos tradicionais de ensino, das velhas práticas que devem ser deixadas de lado. Nesse sentido, existem outras formas de planejar, ensinar e refletir sobre a educação e a escola. Em especial, a implantação de propostas planejadas em uma perspectiva inclusiva, em que tal ideia fundamenta-se num ponto de vista que leva em consideração a diversidade e a singularidade dos estudantes, assim como, mantém na concepção de inclusão a promoção de acessibilidade. Para além da perspectiva inclusiva, este texto tenciona mostrar como proposta e indícios de inovação pedagógica os estudos dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

A questão norteadora baseia-se no que diz respeito ao que há de inovação pedagógica quando pensado nos princípios do DUA, diante de mudanças abruptas, como o caso das barreiras causadas pela exclusão. Dessa maneira, objetiva-se, com as reflexões desse ensaio, revisitar as experiências vivenciadas no ensino superior em relação ao DUA e suas interações com a inovação pedagógica, a partir da trajetória de doutoramento do pesquisador dentro dos grupos de pesquisa GRUPI (Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-profissional de Profissionais da Educação) e INCLUSIVE (Grupo de estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior).

Ao cursar o Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGECi), da Universidade Federal do Pampa, no campus Uruguaiana-RS, as atividades que merecem destaque são os estudos realizados dentro do GRUPI, ligados às linhas de pesquisa: gestão da educação na perspectiva da criatividade e

da inovação; políticas de inovação na formação acadêmico-profissional do magistério/da educação e práticas educativas e inovação pedagógica. Para o grupo INCLUSIVE, os estudos e pesquisas são ligados ao DUA, com foco no público da educação especial e na perspectiva inclusiva. Para tal, justifica-se essa escrita, os estudos, pesquisas, vivências e as práticas com viés inovador.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Estudos GRUPI: Ao trazermos o termo inclusivo-inovadora, remetemos a aliança de dois termos essenciais no processo educacional, uma vez que a inovação pedagógica se refere a uma abordagem que busca melhorar a qualidade do ensino por meio da aplicação de estratégias, métodos, tecnologias e práticas educacionais que nem sempre necessitam ser novidades, mas sim, a partir de reflexões e estudos teórico-práticos, reavaliados e evidenciados novas práticas, reformuladas, com mais consciência, criticidade, criatividade.

O Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-profissional dos Profissionais da Educação (GRUPI) assume como concepção de inovação pedagógica: construir e aprender novas metodologias e conceitos que servem de instrumento para apoiar e facilitar a superação das adversidades vivenciadas pelas comunidades. Na prática educativa vai muito além do que apenas renovar ou reformar algo, partimos de ser uma incorporação de algo totalmente novo àquele contexto educativo em particular.

Para os integrantes do grupo de pesquisa, qualquer que seja a inovação, não terá condições de ser levada à frente sem participação da gestão superior, sendo que essa integra um grupo de referência. Dessa maneira, um dos pontos fundamentais para definir o conceito de inovação, ou seja...

[...] a Inovação Pedagógica é entendida como ruptura paradigmática e está presente em formas alternativas de saberes e experiências, como quais excluir uma restrição do ensino no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo uma condição de escuta, de espera e de análise crítica e reflexiva para promover uma emancipação de seus educandos (Leivas; Noal; Ceschini, 2022, p.117).

Também quando pensado em contribuir para o envolvimento dos integrantes do grupo de pesquisa, um modo combinado entre os membros do grupo, com regras claras e elaboradas, destacando a relevância da participação do coletivo, é essencial.

Evidencia-se a importância da contribuição individual e coletiva em um trabalho de grupo e, com essa contribuição, constrói-se um trabalho excelente. Destaca-se a importância da coletividade e do trabalho em equipe para a inovação, visto que, a inovação não pode acontecer sozinha e valorizar apenas suas experiências pessoais, além de sua contribuição teórica ou prática e reflexiva.

O grupo ainda mantém como outra dimensão da inovação pedagógica, que, segundo Cunha (2018, p. 16) está relacionada com a gestão participativa, é a “perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida”. Nela, busca-se a coerência entre os objetivos das ações, o desenvolvimento e a avaliação, em “uma busca processual que exige, em muitos casos, mudanças de rumos e sensibilidade para o trato com o não previsto”. Nesse contexto, a avaliação da participação dos integrantes do coletivo para que uma gestão participativa se materialize é relevante e necessária.

Este compartilhar de responsabilidades não pode representar um “passar adiante”, mas sim, “trabalhar com”. Nesse entendimento, compreendemos que qualquer inovação não terá condições de ser levada à frente sem a participação da administração superior” (Hernandez, 2002, *apud* Masetto, 2012, p. 19). Alinhado a esta ideia, Masetto (2012, p. 32) registra que “um projeto inovador requer uma gestão inovadora”, além de necessariamente se efetivar tanto no nível pedagógico quanto no das ações capazes de viabilizar a ação pedagógica, consagrando a vinculação entre as ações de gestão e as práticas pedagógicas.

Estudos INCLUSIVE: O Grupo de Estudos e Pesquisa INCLUSIVE tem se constituído como um espaço de estudos, discussões e desenvolvimento de ações ligadas à diversidade, a partir de projetos e programas de pesquisa e extensão, bem como, de oficinas, seminários de pesquisa, atuação política no movimento “Nada sobre Nós sem Nós”, com formação acadêmico-profissional no formato de encontros dialógicos. A origem do Grupo, seus fundamentos, sentido, proposições, objetivos, metodologia e ações, as quais demonstram a indissociabilidade da tríade ensino, pesquisa, extensão, revelam os conceitos fundamentais para inclusão, defendidos pelo grupo: presença, participação e construção de conhecimentos.

Neste texto, destaca-se o movimento dialético e inclusivo realizado pelo grupo e seu fundamento que busca a defesa da garantia de direitos humanos fundamentais,

em especial a educação de e para todos. Deste modo, com a referida condução metodológica, somada às experiências dos trabalhos desenvolvidos ao longo destes anos (ações, projetos e programas de pesquisa e extensão), o INCLUSIVE foi construindo sua identidade de trabalho dentro do seu escopo prioritário de atuação, qual seja, na área da educação inclusiva. Em termos de produção, o Grupo atua por projetos e ações de iniciativas individuais e coletivas, nos temas da grande área da educação/educação inclusiva, especialmente, aquela voltada às pessoas com deficiência (público-alvo da educação especial).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa perspectiva, dentro das atividades vivenciadas nos grupos de pesquisa, algumas questões podem estimular reflexões com significado, tais como: o que é inovação pedagógica e quais as concepções em debate? Quais são os movimentos e espaços significativos a favor da inovação no ensino superior? Como a educação inclusiva promove a equidade?

Para as experiências no GRUPI, destaco que os estudos que seguem nos ajudam a refletir sobre esses temas e ampliam a discussão sobre as diferentes perspectivas de inovação no ensino superior, as assertivas de inovação pedagógica, o perfil dos estudantes, às práticas pedagógicas inovadoras, a curricularização da extensão universitária, a formação continuada dos docentes e a avaliação da aprendizagem, assim como, ser um dos integrantes e poder estar ativamente nas atividades propostas se faz além do protagonismo universitário, uma reflexão sobre os seus contextos pedagógicos na educação superior.

Participar do GRUPI é perceber o contexto de inovação fortalecido na relação entre ensino, pesquisa e extensão, além de viabilizar práticas pedagógicas renovadas na educação superior. Assim, mediante pesquisas de abordagem qualitativa, identifiquei os desafios e relevância da inovação pedagógica no ensino superior, o que favorece o desenvolvimento discente e docente reflexivo e pesquisador, que aliam os conhecimentos científicos às experiências.

As experiências do Grupo INCLUSIVE e sua contribuição à inclusão no Pampa Gaúcho, apresenta a história deste Grupo, articulada a da Universidade Federal do Pampa, sua origem, fundamentos, sentido, proposições, objetivos, metodologia e ações, as quais demonstram a indissociabilidade da tríade ensino, pesquisa e

extensão. Revelando os conceitos fundamentais para inclusão: presença, participação e construção de conhecimentos. Neste texto, destaca-se o movimento dialético e inclusivo realizado pelo grupo e seu fundamento que busca a defesa da garantia de direitos humanos fundamentais, em especial, a educação de todos.

Na sequência, o espaço da divulgação científica de parte dos trabalhos produzidos no Grupo INCLUSIVE é composto por produções realizadas através de formações continuadas, dentre essas: volume 1 - Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia; volume 2 - Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis: reflexões teórico-práticas na formação acadêmico-profissional de professores; volume 3 - Concepções que atravessam as práticas dos/as profissionais da educação e volume 4 - Desenvolvimento de Materiais Didáticos e Recursos Educacionais Abertos (REA) Digitais e Acessíveis, com foco no Desenho Universal para Aprendizagem.

Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia: oportunidade de aprofundar os conhecimentos técnicos-científicos, às experiências acadêmicas e sociais relevantes e atuais a um tema delicado e que, ao mesmo tempo, preocupa-se com justiça social, inclusão social e a Educação Especial. Observa-se claramente a preocupação na formação acadêmico-profissional aos profissionais da educação básica a qual se destina, permite alimentar o desejo por uma educação mais inclusiva e propositiva, para atendimento à diversidade (Fascículo Teórico-Prático, 2020).

É possível identificar uma construção de estratégias pedagógicas para o ensino remoto na Educação Especial, pois oportuniza aos professores conhecimentos primordiais do Desenho Universal da Aprendizagem e aprofundar os saberes no trabalho colaborativo para inclusão na sala de aula comum e o papel do AEE, o qual permite a concretização de fato, da inclusão numa perspectiva de qualidade, de sucesso e de avanço educativo. É visível a preocupação com a metodologia dialética adotada para o desenvolvimento das atividades ao longo do curso, o formato por meio de encontros, possibilitou promover as ações de formação docente com caráter completamente inclusivo e dialógico, observando um senso crítico-transformador para professores das redes públicas de Educação Básica.

Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis: reflexões teórico-práticas na formação acadêmico-profissional de professores: para acessibilidade e quebra de barreiras à aprendizagem e à participação de estudantes com deficiência na perspectiva inclusiva. Os conhecimentos trabalhados têm como finalidade promover uma reflexão sobre a diversidade humana e a necessária inclusão para que tenhamos uma sociedade com equidade, respeitosa para com cada pessoa. Equidade como sentido de justiça social, uma vez que pressupõe que aquilo que se oferece aos estudantes, seja compatível com as características e as possibilidades de quem recebe. A equidade, assim, é um valor educativo que se opõe à homogeneidade, aos currículos de “mão única”, à utilização da reprovação como forma de exclusão, primeiramente escolar e, depois, social (Fascículo Teórico-Prático, 2021).

Concepções que atravessam as práticas dos/as profissionais da educação: nesse primeiro encontro do curso com foco no público da educação especial e na perspectiva inclusiva, conceitos e prática nos espaços formais de educação. Entende-se que toda prática se sustenta em uma teoria, ainda que, às vezes, não se saiba identificá-la de imediato. Sempre existe um paradigma de compreensão do mundo, do que significa ser humano, de quais humanos são dignos do direito à educação formal, de qual deve ser o papel do Estado, da Escola, da Universidade, e da organização do ensino. Todos esses indicativos influenciam no entendimento sobre onde se localiza a raiz dos problemas no contexto educacional e, por consequência, o que se faz para solucionar tais problemas (Fascículo Teórico-Prático, 2022).

Desenvolvimento de Materiais Didáticos e Recursos Educacionais Abertos (REA) Digitais e Acessíveis, com foco no Desenho Universal para Aprendizagem: este fascículo aborda as concepções de deficiência e a educação na perspectiva inclusiva, oportunizando conhecimentos a respeito dessas diferentes concepções na relação com os princípios do DUA, os quais permitem um olhar atento sobre a atuação do professor e maior compreensão das características individuais dos(as) diferentes estudantes, no processo de ensino-aprendizagem, em uma escola inclusiva (Fascículo Teórico-Prático, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que objetivamente as concepções de Inovação Pedagógica dos integrantes do GRUPI, construídas a partir das vivências e estudos realizados no território formativo do grupo de pesquisa, relacionando referenciais estudados e às práticas pedagógicas realizadas, através dos estudos que fazem constantemente no território formativo. Assim, quando questionados, enquanto grupo de pesquisa, referente ao que ser Inovação Pedagógica, defendemos: serem ações criadas de forma coletiva e participativa, por meio de mudanças nas estratégias de gestão, (re)construção, organização e sistematização de conhecimentos, promovendo a humanização, a criatividade, a curiosidade epistemológica, a criticidade e o protagonismo que levem os sujeitos a aprenderem transformações de si, de seus espaços educativos, de suas comunidades.

Quanto ao Grupo INCLUSIVE, percebe-se um movimento dialético e inclusivo do próprio movimento da Universidade que o abriga, da comunidade onde se sustenta, mas, acima de tudo, das pessoas que o compõem. Mais que projetos, ações e realizações, um grupo é um corpo composto por relações humanas, atuando no desenvolvimento da tríade ensino-pesquisa-extensão, nas dimensões do ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva, da formação de educadores e educadoras, da política e gestão da educação, somando-se tudo na perspectiva inclusiva.

Retomando ao prisma das atividades vivenciadas dentro dos Grupos de pesquisa, onde, as reflexões quanto ao que de fato ser inovação pedagógica deixa claro seu posicionamento, suas concepções da teoria e da prática, do trabalho em grupo, da valorização do coletivo. Vivenciar essas atividades dentro do GRUPI, vai além de entender o papel da inovação, foi se perceber como participante ativo a favor da inovação no ensino superior. Ainda nessa perspectiva, o INCLUSIVE em todas suas propostas, vai além de promover estudos sobre inclusão, cuja essas barreiras são enfrentadas e o grupo acaba por se fazer entender que a inclusão é mais do que só igualdade para todos e sim, leva em consideração a singularidade, promovendo a equidade, garantindo não só a presença, mas também a participação do indivíduo.

Espera-se que, esse espaço de reflexão contribua de forma significativa para educadores, em que se percebe a importância do processo de transformação do profissional por meio da dialogicidade entre teoria, prática e reflexão. Os resultados apresentados orientam os/as pesquisadores/as à prática de atividades ao longo da

carreira docente e conclui a importância do docente em atuar no contexto educacional mesmo diante das possíveis barreiras pedagógicas. Como proposta de aprofundar esse estudo, pretende-se continuar os trabalhos e pesquisas dentro da temática geradora dessa discussão no processo de qualificação de tese.

REFERÊNCIAS

- CUNHA, M. I. Prática pedagógica e inovação: experiências em foco. II Seminário de Inovação Pedagógica: “Repensando estratégias de formação profissional acadêmico em diálogo entre Educação Básica e Educação Superior. **Anais** [...]. Uruguaiana, RS: Unipampa, 2018. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2018/11/E-Book-Semin%C3%A1rio-Inova%C3%A7%C3%A3o-pedag%C3%B3gica-UNIPAMPA.pdf>. Acesso em: 28 de maio de 2022.
- FASCÍCULO TEÓRICO-PRÁTICO: Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia. Bagé: [s. n.], n. 1, 2020.
- FASCÍCULO TEÓRICO-PRÁTICO: produção de recursos pedagógicos acessíveis para estudantes com deficiência. Bagé: [s. n.], n. 2, 2021.
- FASCÍCULO TEÓRICO-PRÁTICO: concepções que atravessam as práticas dos/das profissionais da educação. Bagé: [s. n.], n. 3, 2022.
- FASCÍCULO TEÓRICO-PRÁTICO: recursos educacionais abertos (REA) digitais: concepções de deficiência. Bagé: [s. n.], n. 4, 2023.
- LEIVAS, L. S.; NOAL, G. R.; CESCHINI, M. S. C. Inovação Pedagógica é? Concepções e significações (re)construídas no território formativo do GRUPI. In: MELLO, E. M. B.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P. (Org.). **Inovação Pedagógica: investigações teórico-práticas no contexto educacional**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

VII SIP

SEMINÁRIO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

GESTÃO
DEMOCRÁTICA
DA / NA EDUCAÇÃO

Gestão da/na sala de aula e
Inovação Pedagógica



SALA SEM AULA: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA PROMOVER O DESEMPAREDAMENTO DA INFÂNCIA

Amanda Machado Barbosa, amandambt@gmail.com⁽¹⁾,

⁽¹⁾ Professora Coordenadora da Educação infantil; EMEI Gonçalina Alves; Uruguaiana - RS

"Os professores devem abandonar modos de trabalho isolados e silenciosos."

Loris Malaguzzi

INTRODUÇÃO

Este trabalho relata a experiência de um movimento coletivo da em favor de atividades nos espaços externos da escola ao perceber o uso limitado dos espaços ao ar livre. As crianças em geral passam a maior parte do tempo dentro das salas de referência, realizando atividades que, pelo espaço oferecido, limitam a exploração e aprendizagem das crianças.

Diante desta realidade fez-se necessário um pensar a respeito das metodologias aplicadas na escola e, portanto, a criação de oportunidades de exploração nos ambientes ao ar livre que a escola dispõe.

Brincar ao ar livre no contato com a Natureza proporciona o alcance dos marcos importantes de desenvolvimento, melhorando a imunidade, a memória, a qualidade do sono, capacidade de aprendizagem, convívio social, capacidades motoras, contribuindo para o bem-estar das crianças. (Programa Criança e Natureza e Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019)

Os momentos de exploração ao ar livre também proporcionam um momento de convívio e trocas de experiências com outras crianças que não compõem seu círculo diário de convivência propiciando um intercâmbio de culturas e idades, que favorecem o desenvolvimento da autonomia, do autocuidado e do respeito para com o outro.

Além dos benefícios já citados, brincar ao ar livre e na natureza estimula todos os sentidos, principalmente a criatividade, pois os brinquedos são criados com recursos encontrados no caminho, o galho que vira espada, a folha eu vira barco, etc.

Brincar fora da sala de aula, instiga nas crianças um olhar mais ativo e explorador, uma pesquisa realizada nos Estados Unidos, apontou que em escolas que oferecem oportunidades de aprendizado fora da sala de aula, há uma melhora significativa no aproveitamento dos alunos em diferentes áreas do conhecimento (American Institutes for Research, 2005)

Entre inúmeros outros benefícios, crianças que tem mais oportunidades de brincadeiras ao ar livre desenvolvem mais facilmente a resiliência, uma vez que o ser humano aprende a avaliar e a correr riscos, cair e levantar, se machucar e persistir desde cedo, na interação com o ambiente garante à criança o brincar ao ar livre é proporcionar uma variedade de situações em que terá a autonomia de escolher os riscos que quer correr, gerenciá-los e aprender com eles. E dessa forma, a criança chegará à vida adulta mais confiante e resiliente, capaz de lidar com as adversidades da vida. (Hernington; Pickett 2015)

As perspectivas de inovação pedagógica que trazemos neste trabalho, tanto no embasamento teórico como prático, são os mesmos elencados pela Professora Doutora Maria Isabel da Cunha, no primeiro Anais do seminário de inovação pedagógica (2018). Como indicadores de inovação fundamentados em Sousa Santos (1988, 2000) e Lucarelli (2009), com destaque principal para os princípios inovadores da Gestão democrática e a mediação.

A Gestão democrática se manifesta no fato de todo o projeto ter sido realizado a partir de uma provocação da coordenação pedagógica da escola, foi aceito e abraçado pelas professoras, além disso as propostas de atividades surgiram das próprias professoras da escola que propunham, além de realizações, alterações e adequações no processo de excussão.

Já a mediação, se manifesta neste projeto através do trabalho do professor entre a criança e o conhecimento, buscando diferentes metodologias para instigar a interação das crianças com o meio e com os materiais levando-as a construir novos conhecimentos. Mas também do papel do coordenador entre os professores, no processo de criação e implementação do trabalho pedagógico, instigando a utilização criativa dos espaços fora da sala de aula.

O mediador é capaz de enriquecer a interação do mediado com seu ambiente, utilizando ingredientes que não pertencem aos estímulos imediatos, mas que preparam a estrutura cognitiva desse mediado para ir além dos estímulos recebidos, transcendendo-os (Souza,2004).

O principal objetivo do projeto era que as crianças pudessem experimentar diferentes propostas de exploração e vivências nos ambientes ao ar livre que a escola dispõe, aprimorando habilidades e conexões socioculturais por meio do intercâmbio de ideias e brincadeiras com crianças de diferentes idades e turmas.

Secundariamente o projeto também proporcionou às crianças conhecer diferentes espaços da escola e possibilidades de exploração nos ambientes já conhecidos, apreciar demonstrações artísticas de diferentes culturas períodos históricos localidades, expressar-se através da dança música e poesia, além de valorizar a vida aprendendo atitudes de autocuidado e cuidado com a próximo e com a natureza

O projeto também proporcionou o resgate de brinquedos e brincadeiras típicas de diferentes culturas, períodos históricos e localidades, assim como a vivência de atividades culturais diversas, a apreciação de músicas de diferentes culturas e degustação de alimentos e bebidas típicos de culturas diversas reconhecer e seguir movimentos propostos de diferentes momentos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa experiência aconteceu em uma escola da rede municipal de ensino, fundada em outubro de 2015, localizada no centro de um conjunto habitacional, chamado João Paulo II, na periferia da cidade. Rodeada de uma comunidade composta por pessoas, em sua maioria, em situação de vulnerabilidade social, de onde provém o público da comunidade escolar.

A iniciativa consiste basicamente em momentos de integração entre as turmas, utilizando os espaços ao ar livre da escola, com propostas diversas e coletivas, que promovam aprendizagens e vivências em diferentes campos de experiência, promovendo a integração entre crianças de diferentes idades, valorizando cada etapa de aprendizagem e desenvolvimento, promovendo o cuidado e respeito com todos, principalmente com as crianças menores, oportunizando melhor uso dos espaços coletivos e ao ar livre pelas crianças de diferentes turmas, desenvolvendo nos educadores a desegmentação da escola e compreensão da importância do desemparedamento da infância.

Para chegar nesse ponto de entendimento e execução da proposta, inicialmente foram realizados diferentes momentos de estudos entre toda a equipe da escola.

É uma prática transformadora, primeiramente porque propõe uma mudança na realidade da práxis da escola como um todo, principalmente porque promove a ação pedagógica fora da sala, desconstruindo o conceito de sala de referência, explorando ambientes amplos e ao ar livre, que favorecem experimentações de diferentes movimentos, brincadeiras e oportunizando às crianças vivenciar o contato com o natural, que além de sensibilizar para a valorização da vida, também instiga o caráter investigador das crianças o que promove o protagonismo infantil na construção de suas aprendizagens.

Uma vez por semana, nas quartas-feiras, pouco depois do horário de entrada, um sinal sonoro, geralmente música, anuncia o início das atividades de sala sem aula. Algumas atividades realizadas foram: gincanas cooperativas, brincadeiras com água, horas do conto, brincadeiras livres, coletas de recursos naturais, brincadeiras de comidinhas, confecção de massinha de modelar, desenhaço com pinturas a tinta pelas paredes da escola, entre outras atividades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação infantil está passando por uma transformação significativa, com um crescente reconhecimento da importância do desemparedamento - a ideia de proporcionar às crianças a oportunidade de brincar e aprender ao ar livre. Este projeto explora o conceito de desemparedamento na educação infantil e discute sua importância para o desenvolvimento do brincar heurístico das crianças.

A ação pedagógica fora da sala, desconstrói o conceito de sala de referência, explorando ambientes amplos e ao ar livre, que oportunizam experimentações de diferentes movimentos, brincadeiras e oportunizando às crianças vivenciar o contato com o natural, que além de sensibilizar para a valorização da vida, também instiga o caráter investigador das crianças o que promove o protagonismo infantil na construção de suas aprendizagens.

O desemparedamento na educação infantil é um conceito revolucionário que busca quebrar as barreiras tradicionais das salas de aula, expandindo o ambiente educacional para incluir espaços ao ar livre, onde as crianças podem explorar, brincar e aprender em contato direto com a natureza. É uma abordagem que encara a educação infantil como um processo que vai além das paredes físicas, valorizando a importância do mundo natural como um recurso educacional essencial.

Esta ideia está intrinsecamente ligada à ideia de liberdade para a criança. Ao permitir que as crianças tenham acesso a ambientes ao ar livre, elas têm a liberdade de se movimentar, explorar, tocar, cheirar e experimentar o mundo natural de maneira autêntica. Isso contrasta com a rigidez das salas de aula tradicionais, onde as crianças muitas vezes estão limitadas ao espaço confinado de quatro paredes.

A natureza é uma fonte rica de oportunidades de aprendizado. Ela oferece uma infinidade de estímulos sensoriais, como a textura das folhas, os sons dos pássaros, as cores das flores e os cheiros da terra. Essas experiências sensoriais contribuem para o desenvolvimento cognitivo das crianças, estimulando a curiosidade, a observação e a exploração ativa.

O desemparedamento na educação infantil reconhece a sinergia entre o aprendizado e a natureza. As crianças têm a oportunidade de aplicar conceitos acadêmicos em situações do mundo real, como aprender sobre ciência ao observar insetos, matemática ao medir árvores ou literatura ao ouvir histórias sob a sombra de uma árvore. Essa abordagem prática enriquece a compreensão das crianças e torna o aprendizado mais significativo.

Nesse contexto, a natureza assume o papel de educadora. Ela ensina as crianças sobre a interdependência dos seres vivos, o ciclo da vida, a sustentabilidade e a importância da preservação ambiental. Além disso, a natureza também promove valores como respeito, cuidado e apreciação pelo meio ambiente, preparando as crianças para se tornarem cidadãos responsáveis e conscientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao incorporar o desemparedamento na educação infantil, reconhecemos que a aprendizagem não deve ser restrita a quatro paredes, mas sim uma jornada rica em descobertas e conexões com o mundo natural. Esse conceito oferece às crianças a liberdade de explorar, crescer e aprender em harmonia com a natureza, promovendo um desenvolvimento mais completo e saudável na primeira infância.

Repensar o ambiente educacional para incluir o brincar ao ar livre é crucial para proporcionar uma abordagem equilibrada ao desenvolvimento infantil. Tradicionalmente, as crianças passam a maior parte do tempo dentro de salas de aula, o que pode limitar suas experiências e habilidades. Ao incorporar espaços ao ar livre, as escolas oferecem às crianças a oportunidade de explorar o mundo natural e desenvolver uma gama completa de habilidades.

Em um mundo cada vez mais digital, as crianças estão se tornando mais sedentárias. Repensar o ambiente educacional para incluir atividades ao ar livre combate essa tendência, incentivando um estilo de vida ativo e saudável desde a infância. O brincar ao ar livre envolve movimento físico, como correr, pular e escalar, contribuindo para o desenvolvimento motor e combatendo problemas de saúde relacionados à falta de atividade física.

Os espaços ao ar livre oferecem um ambiente naturalmente estimulante para a criatividade e a exploração. As crianças têm a liberdade de criar jogos, explorar a natureza, construir abrigos improvisados e deixar fluir sua imaginação. Esse tipo de brincadeira não estruturada é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e criativo das crianças.

A educação infantil não deve ser restrita a quatro paredes. Devemos adotar uma abordagem mais holística, reconhecendo que as crianças aprendem melhor quando têm a liberdade de explorar o mundo natural. O desemparedamento é uma chave para garantir um desenvolvimento infantil completo, saudável e significativo.

Ao fazermos uma transição para ambientes educacionais que valorizam o brincar ao ar livre, estamos investindo no futuro das nossas crianças, na qualidade de suas vidas e no bem-estar do nosso planeta. O desemparedamento na educação infantil é um presente que oferecemos às gerações futuras, proporcionando-lhes não apenas conhecimento, mas também uma conexão profunda e duradoura com a natureza e um amor pelo aprendizado ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza.** 2018.

BATISTA, Maristela Silva; RODRIGUES, Andrieli Taís Hahn. O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DE UMA PEDAGOGIA DO DESEMPAREDAMENTO DA INFÂNCIA. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, 2022, 4.3: 873-884.

CUNHA, Maria Isabel da. Práticas pedagógicas de inovação: experiências em foco. In: SEMINÁRIO INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, 2018. Uruguaiana-RS. **Anais do Seminário de Inovação Pedagógica.** Uruguaiana, RS: Unipampa, 2018. 137 p.: il.

FERREIRA, Fernanda. **Brincar e aprender com e na natureza:** a perspectiva do desemparedamento da infância na educação infantil. 2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **ANAIIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010.

SOUZA, Ana Maria Martins de. **A Mediação Como Princípio Educacional**. Senac, São Paulo, 2004.

EXPERIMENTAÇÃO INVESTIGATIVA NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA ATIVIDADE DESENVOLVIDA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Ana Flavia Zorzi, anaflaviazorzi6@gmail.com⁽¹⁾,
Kamille Rodrigues Ferraz, kamilleferraz98@gmail.com⁽²⁾,
Alice Lemos Costa, alicelemoscosta14bio@gmail.com⁽³⁾,
Ana Caroline Machado Gonçalves, anamachado.363@gmail.com⁽⁴⁾,
Cassiane Furlan Lopes, cassianefurlanlopes@gmail.com⁽³⁾,
Bruna Marques Pinheiro, alpinheirobruna@gmail.com⁽⁵⁾,
Caio Henrique Gonçalves Lopes, caiohenriqueolopes@hotmail.com⁽⁶⁾,
Julio Cesar Bresolin Marinho, marinhojcb@gmail.com⁽⁷⁾

⁽¹⁾ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências; Universidade Federal de Santa Maria; Santa Maria-RS

⁽²⁾ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Solo; Universidade Federal de Santa Maria; Santa Maria -RS

⁽³⁾ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas; Universidade Federal do Pampa; São Gabriel - RS

⁽⁴⁾ Professora da Educação Básica; Mestre em Educação em Ciências; Escola Estadual de Ensino Médio XV de Novembro; São Gabriel - RS

⁽⁵⁾ Graduada em Ciências Biológicas; Universidade Federal do Pampa; São Gabriel - RS

⁽⁶⁾ Estudante de Graduação em Ciências Biológicas; Universidade Federal do Pampa; São Gabriel - RS

⁽⁷⁾ Docente; Pós-Graduação em Educação em Ciências; Universidade Federal de Santa Maria; Santa Maria-RS

INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) desempenha um papel de grande relevância na formação de professores, proporcionando aos futuros educadores a valiosa oportunidade de se envolver diretamente com a dinâmica real das escolas em que irão atuar. Isso se dá pelos objetivos do programa que são:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitá-la de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (CAPES, 2019).

Nesse contexto, os participantes (residentes) têm a oportunidade não só de validar os conceitos teóricos que aprenderam, por meio da observação de práticas específicas e de diálogos com docentes experientes, mas também de imergir nas experiências práticas que constroem uma formação completa. Para fundamentar esta

discussão, foram utilizadas reflexões: Freire (2015), Soares (2020), Weffort (1992), autores esses que com suas discussões, nos ajudaram a compreender este processo e sua importância na formação docente.

De acordo com Santos (1997), é essencial cultivar a habilidade de aplicar o conhecimento científico de maneira crítica ao tomar decisões no ambiente em que estamos envolvidos. Assim, as atividades experimentais investigativas e a Inovação Pedagógica se aliam na busca por novas possibilidades do agir pedagógico em uma perspectiva interdisciplinar, inovadora e contextualizada, como também ao considerar que “inovação é aquilo que as pessoas e comunidades criam com base em uma pesquisa, em conhecimento, com metodologia clara da realidade em que vivem para enfrentar os desafios sociais que são vividos naquele seu contexto” (Singer, 2018, s/p.).

Tais vivências fundamentais para a preparação dos alunos, são particularmente cruciais dada a crescente demanda por profissionais altamente capacitados e aptos a lidar com uma gama diversificada de habilidades.

Neste relato, descrevemos uma atividade planejada em consonância com a professora preceptora do PRP, a qual foi desenvolvida em uma turma de 1º ano do Ensino Médio, da Escola Estadual de Ensino Médio XV de Novembro, do município de São Gabriel - RS. A análise proposta neste relato abrange uma atividade específica relacionada ao tópico densidade, inserido no âmbito do componente curricular Química. Educadores têm observado que diversos assuntos vinculados às Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física) apresentam desafios aos alunos devido a sua natureza abstrata. Nesse cenário, de acordo com Rossi et al. (2008), é notório que professores de Química enfrentam dificuldades ao ensinar o conceito de densidade, um elemento fundamental no currículo, porém de assimilação não imediata.

Para trabalhar com o tema, de suma importância para os alunos, buscamos auxiliá-los na construção de suas aprendizagens, mediando e potencializando o conhecimento sobre as densidades. Além disso, promovemos a compreensão sobre os objetos que seriam mais densos do que outros. Dessa forma, procuramos favorecer a aprendizagem de modo a permitir que o aluno avançasse da área de desenvolvimento potencial para a área de desenvolvimento real em relação a este conteúdo (Vygotsky, 1984). Os objetivos relacionados às aprendizagens dos

estudantes residiam em: Integrar os conhecimentos sobre densidades; Compreender o porquê alguns objetos são mais densos que outros. Para alcançar os objetivos, foram empregadas duas aulas práticas baseadas na metodologia de ensino por meio de investigação experimental, uma vez que, essas práticas experimentais constituem uma abordagem educacional que criam um cenário propício para explorar as vertentes teóricas, representacionais e especialmente fenomenológicas do saber científico (Oliveira, 2010).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As duas aulas práticas foram baseadas na metodologia de Oliveira (2010) enfatiza que o professor tem a responsabilidade de garantir que as atividades experimentais não se restrinjam meramente à observação de fenômenos, evitando assim que os estudantes fiquem limitados à percepção da realidade tangível e visível. O autor também menciona que nas aulas experimentais é fundamental desafiar os alunos a refletirem sobre os fenômenos que estão presenciando, incentivando-os a estabelecer conexões entre esses fenômenos e os conceitos que já possuem familiaridade, os quais integram seu nível atual de desenvolvimento. Isso proporciona uma base para progredir na assimilação de novos conceitos durante o processo de aprendizado. Com base nesses pressupostos, as atividades ocorreram da seguinte forma (Quadro 1):

Quadro 1- Cronograma das aulas

Aula 1:	Os alunos foram separados em quatro grupos de cinco alunos, e receberam instruções iniciais em formato de revisão de conteúdo, logo após tinham questões para responder (imagem 1)
Aula 2:	Os alunos foram para o Laboratório de Biologia/Química, onde realizaram os experimentos. Logo após, os grupos discutiram entre si e responderam mais questões (imagem 2).

Fonte: Autores, 2023.

Imagen 1- Questões para serem respondidas no primeiro momento da aula.

Como vimos em aula teórica, a densidade é uma propriedade específica da matéria, que determina a quantidade de massa presente em um determinado volume.

Por meio da densidade é possível determinar propriedades da matéria, como o raio atômico dos metais, além que pode ser utilizada no controle de qualidade de diversas substâncias.

A densidade também é muito utilizada para determinar se um objeto flutuará em outro ou não. Por ser uma grandeza que depende da massa e do volume, acaba sendo afetada pela composição da substância, temperatura e pressão.

Na bancada do laboratório temos disponíveis bolinhas de isopor, água com e sem gás, plástico, uvas passas, vinagre, bicarbonato de sódio, bergamota ponkan com e sem casca, entre outros... Os materiais devem ser manuseados todos com cuidado.

1º) Vocês conseguem mostrar, através de experimentos, quais materiais possuem mais densidade? Quais flutuam um sobre o outro?

2º) converse com os colegas do seu grupo de trabalho para discutir como vocês vão resolver o problema. Realize uma lista de controle com as seguintes questões:

O que vamos precisar?
O que temos?
Quais são as limitações que temos?
Qual o tempo que dispõem para realizar o experimento?
Requisitos opcionais

Fonte: Autores,2023

Imagen 2- Questões que foram respondidas após a realização dos experimentos.

- 1) Como vocês podem demonstrar uma transformação química através das densidades? Anotem as dúvidas que vão surgindo conforme a conversa com os colegas:
- 2) Descrevam as características dos materiais que vocês escolheram para montar o experimento:
- 3) Há alguma evidência que mostre a densidade dos materiais? Explique qual foi o tipo de resultado observado:
- 4) Após a realização dos experimentos, é possível que as experimentações propostas não confirmem as expectativas teóricas, exigindo a repetição de alguns experimentos ou a formulação de hipóteses para explicar os resultados obtidos. Vamos registrar na tabela abaixo as observações feitas pelo grupo durante o desenvolvimento dos experimentos.

Perguntas	Sim	Não	Observações
a) O experimento proposto pelo grupo comprovam o que está na teoria?			Por quê?
b) Vocês precisam repetir alguns dos procedimentos?			Por quê?
c) Durante a realização do experimento vocês conseguiram entender mais a teoria exposta em sala de aula?			Por quê?
d) Após a realização do experimento, onde vocês encontraram mais dificuldades?			Por quê?
e) Com o desenvolvimento das atividades, ainda ficou alguma dúvida sobre as densidades? Quais?			Por quê?

Fonte: Autores, 2024.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise das aulas experimentais e das respostas elaboradas pelos estudantes, emergiram as seguintes categorias de análise: formulação de suposições, variedade de estratégias empregadas para a execução dos experimentos e desafios enfrentados durante o processo. No contexto de formulação de hipóteses, de acordo com a definição de Lakatos e Marconi (2003), a hipótese é caracterizada como uma proposição abrangente que estabelece relações entre variáveis, sejam elas fatos ou fenômenos. A importância da formulação de hipóteses no contexto investigativo é destacada, visto que para os alunos se envolverem plenamente no processo de aprendizagem, é essencial que participem ativamente do desenvolvimento das atividades experimentais, o que inclui a formulação de hipóteses para investigação.

No âmbito desta atividade a professora que conduziu a prática apresentou uma questão-problema aos alunos: "É possível demonstrar, por meio de experimentos, quais materiais apresentam maior densidade? Quais flutuam sobre os outros?". A partir dessa questão, os alunos formularam hipóteses que foram posteriormente testadas durante a aula prática. As respostas fornecidas pelos grupos de estudantes revelaram um processo no qual eles conduziram os experimentos enquanto elaboravam hipóteses que guiavam suas abordagens para obter resultados consistentes com os conceitos teóricos discutidos em sala de aula.

Com base nas argumentações apresentadas pelos grupos, fica evidente que, pelo fato dos alunos não receberem os experimentos prontos, foram provocados a observar, prever hipóteses, verificar a validade dessas hipóteses e, finalmente, concluir os experimentos. Isso alinha-se com a visão apresentada por Zompero e Laburu (2011) sobre a perspectiva de ensino baseada na investigação, que enriquece o raciocínio e as capacidades cognitivas dos alunos, fomentando a cooperação entre eles e permitindo uma compreensão mais profunda da natureza do trabalho científico.

O método de ensino com atividades investigativas propicia aos alunos a oportunidade de refletir, debater, explicar e relatar, transcendendo a mera manipulação de objetos e observação de fenômenos, conforme argumentado por Azevedo (2004). Evidenciou-se que os estudantes efetivamente participaram de uma atividade investigativa, engajando-se em todo o processo, desde a determinação das quantidades de substâncias utilizadas até a organização da sequência de etapas (ordem de adição das substâncias), envolvendo discussões colaborativas para

alcançar conclusões específicas. Observou-se que a incorporação de atividades experimentais investigativas proporcionou aos alunos uma maior autonomia na condução dos experimentos, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada dos conceitos científicos.

Considerando a complexidade do ensino de Química, que exige imaginação e abstração tanto por parte dos professores quanto dos alunos, as atividades investigativas se mostraram particularmente benéficas, pois através das respostas dos alunos após as atividades experimentais, foi possível constatar uma participação mais significativa no processo de aprendizagem, com evidências de um aumento na formulação de hipóteses como parte da abordagem para resolver problemas específicos. Durante a realização das atividades, a interação entre os alunos se manifestou por meio da troca de ideias, compartilhamento de conhecimentos, discussões e formulação conjunta de explicações. Esses momentos demonstraram ser cruciais para a aprendizagem dos alunos, promovendo o desenvolvimento de pensamento crítico, criatividade e autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das duas aulas experimentais realizadas durante a atividade proposta, assim como as respostas elaboradas pelos estudantes revelou as potencialidades das atividades investigativas no ensino de Química. Na formulação de hipóteses desenvolvidas pelos alunos, destacaram-se como elemento no engajamento ativo no processo de aprendizagem científica. Ao serem desafiados com uma questão-problema, os alunos demonstraram capacidade de abordagem, assim como o alinhamento de preceitos da metodologia investigativa. A atividade proposta promoveu uma compreensão mais profunda dos conceitos científicos, estimulando a cooperação entre os estudantes.

A inovação como método pedagógico implica metodologias e formas de integração educativa que promovam o desenvolvimento de cidadãos críticos e autônomos, em uma dimensão proativa capaz de superar as deficiências, incapacidades ou desvantagens do percurso de aprendizagem. Em contraponto, vale destacar que as experiências inovadoras não estão necessariamente atreladas às tecnologias, apesar de nos últimos anos ter ocorrido um crescente interesse pelas novidades tecnológicas como mecanismo para melhoria da aprendizagem no ambiente escolar. (Coutinho, 2020, p. 18).

Como integrantes do Programa de Residência Pedagógica, os mentores e aplicadores da atividade desenvolveram habilidades de reformular, replanejar e aprimorar o conhecimento. No contexto do ensino de Química, cujos muitos temas são abstratos, tais como a densidade, ocorre a dificuldade de contextualização tanto para alunos, quanto para professores. Desta forma a atividade investigativa implementada demonstrou ser particularmente benéfica. Através da troca de ideias aluno-aplicador, o compartilhamento dos conhecimentos, assim como a formulação do conhecimento realizada durante as explicações, auxiliou no desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo. Assim, a atividade investigativa realizada serve como base para novas atividades voltadas para o engajamento significativo no mundo científico da Química.

Ao realizar atividades práticas que desafiem os estudantes, é possível romper o ensino tradicional no âmbito das Ciências da Natureza, que muitas vezes propiciam somente a compreensão de conceitos ainda abstratos para os alunos. Ficou evidente que a realização da prática permitiu que os estudantes se interessassem pela Ciência, além de viabilizar o conhecimento científico de maneira palpável e acessível.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Maria C. P. S. Ensino por Investigação: Problematizando as atividades em sala de aula. *In: CARVALHO, Anna M. P. (Org.). Ensino de Ciências: Unindo a Pesquisa e a Prática*. São Paulo: Thomson, 2004, p. 19-33.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Gab nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. 2018.
- COUTINHO, Cadidja. Inovação pedagógica: vivências, possibilidades e desafios para qualificar o processo ensino-aprendizagem. In: III Seminário de Inovação Pedagógica: vivências acadêmico-profissionais, 2019, Uruguaiana/RS. **Anais**Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020, p. 17-26
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015, p.155.
- LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- OLIVEIRA, Jane R. S. Contribuições e abordagens das atividades experimentais no ensino de ciências: reunindo elementos para a prática docente. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 12, n. 1, p. 139- 153, jan./jun. 2010.

ROSSI Adriana V. *et al.* Reflexões sobre o que se ensina e o que se aprende sobre densidade a partir da escolarização. **Química Nova na Escola**, v. 30, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

SINGER, Helena. **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: 22 abril. 2024.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. Contexto, 2020. E-book

ZOMPERO, Andreia F.; LABURU, Carlos E. Atividades investigativas no ensino de ciências: aspectos históricos e diferentes abordagens. **Ensaio: pesquisa em educação em ciências**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 67-80, 2011

WEFFORT, Madalena Freire. **Observações, registro, reflexão**. Instrumentos metodológicos I. São Paulo: Publicações Espaço Pedagógico, 1992. Série Seminários.

DESENVOLVENDO A COORDENAÇÃO MOTORA ATRAVÉS DA INTERVENÇÃO PRECOCE

Berenice Pacheco Marques, berepachecomarquess@gmail.com⁽¹⁾

⁽¹⁾ Professora educação infantil; EMEI Marianinha Lopes, Bagé

INTRODUÇÃO

Este resumo visa refletir sobre uma intervenção pedagógica junto de uma aluna autista com objetivo de avaliar o desenvolvimento da coordenação por meio da intervenção precoce. Este relato parte da metodologia descritiva a partir do trabalho em duas vertentes com os alunos e uma aluna onde se fundamentou no pressuposto de que qualquer mudança em uma dada sondagem implica as várias relação que a constituem. Como resultado, constatou-se o bom desenvolvimento em relação às atividades realizadas e a relação no grande grupo. Para isso foi utilizado como método de avaliação atividades que verificassem os desenvolvimentos gradativos a partir de estudos realizados e as observações através da aplicação das variadas atividades lúdicas desenvolvidas durante a mediação.

Para o desenvolvimento físico, mental e emocional é imprescindível, auxiliar a criança a explorar o mundo exterior por meio de experiências concretas e permite a construção de noções básicas para o desenvolvimento motor. É através do corpo que a criança descobre o mundo ao seu redor. A partir das experiências vivenciadas com jogos e atividades lúdicas que visam auxiliar no seu desenvolvimento motor, uma vez que a intervenção precoce envolve uma grande diversidade de serviços e de atividades a nível social e pedagógico, que contribuem para o avanço nas competências. Segundo Correia Álves e Abel (2003),

Intervir precocemente é estar atento a múltiplos fatores que potencialmente podem gerar alterações no desenvolvimento, é prestar atenção aos sinais de alerta, às angustias e apelos trazidos pelos pais, educadores e outros técnicos de forma a minorar e colmatar as situações cotidianas (...). Deve-se intervir o mais cedo possível de forma a otimizar o potencial evolutivo da criança a fim de favorecer o seu desenvolvimento global tendo em conta que os padrões iniciais de aprendizagem e comportamento determinantes do processo de desenvolvimento se estabelece nos primeiros anos de vida (Correia, Álves, Abel, 2003, s.p.).

Nesse sentido passamos a compreender a importância de estimular a partir do uso de jogos lúdicos na intervenção nas primeiras fases do desenvolvimento da criança, para isso a escolha de iniciar esse processo experimental numa escola de educação infantil parte da concepção de que esta é o pilar para analisar e proceder de forma qualitativa e compreensível sob quais as melhores alternativas educacionais de intervir de forma a facilitar o progresso das fases do desenvolvimento global do ser humano. A partir do princípio de que a coordenação motora é um aspecto extremamente significativo para todos, o importante é a mediação das atividades propostas determinantes para o desenvolvimento da criança.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir dessa experiência realizada com uma aluna de cinco anos de idade diagnosticada autista e com déficit cognitivo leve e com comprometimento no seu desenvolvimento motor. Com esse diagnóstico finalizado, as atividades propostas tinham como objetivo intervir de maneira a estimular o desenvolvimento motor, físico e cognitivo dessa criança a fim de proporcionar avanços significativos.

Com o objetivo de reforçar a importância e a responsabilidade da educadora na mediação da criança com TEA, e seus colegas durante o transcorrer das aulas, procurou-se manter um claro e coeso planejamento com a turma incentivando-os a explorar os materiais de forma a expor os seus conhecimentos e experiência fazendo uma mediação com a aluna inclusa bem como a observação de como se dá a relação e desafio do novo.

Sabendo-se que a experiência visa avaliar a importância das atividades motoras no desenvolvimento das crianças autistas na rede pública de ensino na educação infantil, as atividades foram inseridas no planejamento semanal com intuito de estimular o desenvolvimento da coordenação fazendo a mediação em relação com a turma e os progressos particulares de cada indivíduo envolvidos nesse processo de aprendizagem.

O início dessa intervenção partiu-se da manipulação de diversos materiais com objetivo explorar os espaços disponíveis na sala de aula e na escola, onde foram realizados jogos como futebol no pano, caixa do letramento, quebra-cabeça do corpo, Campo da experiência o Eu, o outro e nós, Jogo do pé e bola, o que está na caixa?, o alfabeto mágico, pintura em plástico filme, palhaço malabarista para sequência das

cores com jogo do botão, jogo da sequência das cores e jogo do encaixe e memorização das cores.

Com os jogos realizados foi possível analisar o quanto a turma e a aluna progrediram nos aspectos sociais e cognitivos, tornando seu aprendizado notório e relatando durante o processo, o prazer e entusiasmo nas descobertas realizadas. Uma vez que a infância é um momento importante e sensível no desenvolvimento e na formação de muitos padrões motores finos e grossos, as primeiras intervenções devem ser iniciadas nesse período. O correr, o pular, o jogar, ou até mesmo o caminhar e escrever são atividades que exigem desenvolvimento motor e psicomotor de nossos pequenos, mas no TEA, essas habilidades tornam-se um universo desafiador.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A importância do trabalho em conjunto do educador e cuidador é fundamental, onde ambos têm o olhar e atenção sobre as fases de desenvolvimento do aluno, tanto que o envolvimento do cuidador que torna-se essa ação efetiva a partir do auxílio pedagógico durante o processo de realização dessas atividades por parte da criança com limitações. Nesse sentido, os relatos sob as relações entre a cuidadora e a criança trazem a importância desse trabalho, onde as peculiaridades dessa criança tornam o trabalho centrado na superação das dificuldades a partir dessa intervenção por parte da professora e auxílio da cuidadora.

Diante aos resultados obtidos a partir da experiência vivenciada, foi possível perceber que cada uma das atividades vivenciadas provocou diversas observações tanto por parte da educadora quanto da cuidadora. Durante as atividades a cuidadora A, relatou que a criança inclusa apresentava certas dificuldades durante a execução do que lhe era desafiado, como ao correr, andar, subir e descer escadas (perda do equilíbrio), estranhamento da forma como alguns das atividades são conduzidas, porém, participa sempre de todas solicitando ajuda quando necessário.

Podemos relacionar a função da relação entre o jogo e a criança no período das construções. Segundo Piaget ele afirma que “para compreender um indivíduo é preciso avaliar o fator social onde cada um vive, dependendo do ambiente será dado o desenvolvimento do ambiente.” Já para Wallon ele defende que “o ser humano está

em constante transformação que se relaciona com a cultura, ou seja, com o ambiente.” Seguindo nessa mesma linha de pensamento teórico, Vygotsky e Montessori falam que “o desenvolvimento depende da aproximação com o meio. Priorizando assim o aprendizado motor, ou seja, para estes o aprendizado se dá através do meio.”

Partindo dessa concepção dos teóricos, Piaget, Wallon, Vygotsky e Montessori, podem dizer que o desenvolvimento é resultado da interação da criança com o meio em que está inserida, seja ele cultural ou social, o estímulo será essencial para a criança se desenvolver. Sejam eles através de jogos, brincadeiras ou como se trata na nossa experiência de um desenvolvimento que busca assim atividades que estimulam o desenvolvimento da coordenação com crianças com TEA, fazendo mediação com a turma, mas fazer entender que estimular se faz necessário, dizer que ele é fundamental nesse processo de desenvolvimento da criança, pois com decorrer do tempo podemos afirmar que a criança vai conviver com várias aprendizagens dependendo da cultura e do ambiente em que está inserida e assim adquirir novas informações.

Por isso se faz necessário a introdução de materiais lúdicos pedagógicos que possam contribuir no desenvolvimento da coordenação, fazendo mediação da aluna com TEA e a turma nas atividades adaptadas para ambas as realidades. Sendo assim nos fez compreender e refletir sobre as dificuldades encontradas na realização das atividades propostas como as que exigiam uma maior habilidade motora. Mediante esse resultado, fica claro que toda criança precisa ser estimulada, que esse estímulo inicia no seu ambiente familiar e dá continuidade na escola, mostrando a importância que ambas em conjunto têm nos resultados, no desenvolvimento das habilidades propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos resultados obtidos com essa experiência, percebemos a importância, o desafio e a oportunidade de trabalhar o desenvolvimento da coordenação motora das crianças com TEA dentro de um contexto pedagógico em uma escola de educação infantil na rede pública no município de Bagé/RS. Diante as atividades realizadas podem-se compreender e avaliar o quanto os jogos são fundamentais no processo de desenvolvimento das habilidades motoras, físicas e cognitivas dessa criança. Sabemos que o aprender a respeitar o seu tempo, nos mostra que toda criança é

capaz de conseguir, pois é necessário desde que haja a mediação e a explicação para que possa compreender e aprender conforme seus limites.

Passamos então a afirmar que a partir desse processo de intervenção precoce o pedagogo tem total confiança em utilizar os jogos de maneira significativa e coerente aos seus planejamentos de forma a contribuir para as fases de desenvolvimento desse indivíduo com algumas particularidades até então comprometidas, tornando o ensino inovador, permitindo que o currículo se adapte às novas exigências para então contemplar a inclusão dentro do processo educacional.

Dessa forma a aprendizagem que internaliza passa a ser o produto desse processo, através das atividades realizadas pelo educador que intervém nessa construção, onde o sujeito que sofre essa ação transforma esse saber, ações que alteram e aprimoram o seu desempenho em diversas situações.

REFERÊNCIAS

- PIAGET, J. A. **Formação do símbolo na criança.** Imitação, jogo, sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro, LTC (original 1964).
- VIGOTSKY, Lev Sem enovich, 1869-1934. **A construção do pensamento e da linguagem** / L. S. Vigotski; tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- WALLON H. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Isabel Galvão. Ed. Vozes, 1995.
- WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Editorial Estampa, 1975.
- RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori** / Hermann Röhrs; tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- SAMEROF, Mackenzo. **Práticas Recomendadas Em Intervenção Precoce Um Guia Para Profissionais**, 2003.

DESMISTIFICANDO MICROORGANISMOS: O PAPEL DAS BACTÉRIAS NA SAÚDE HUMANA

Bruna Marques Pinheiro, alpinheirobruna@gmail.com⁽¹⁾,
Lauren Caroline Mendonça Pinto, laurencarolm@gmail.com⁽¹⁾,
Lucas da Silva Leivas, leivaaslucaas@gmail.com⁽¹⁾,
Ana Flavia Zorzi, anaflaviazorzi6@gmail.com⁽¹⁾,
Caio Henrique Gonçalves Lopes, caiohenrique洛pes@hotmail.com⁽²⁾,
Lurian Machado da Silva, lurianmsilva@gmail.com⁽²⁾,
Laura Amália Miranda Costa, lauramiranda.aluno@unipampa.edu.br⁽³⁾,
Julio Cesar Bresolin Marinho, marinhojcb@gmail.com⁽⁴⁾

⁽¹⁾ Licenciado(a) em Ciências Biológicas/Universidade Federal do Pampa; São Gabriel-RS.

⁽²⁾ Licenciando(a) em Ciências Biológicas/Universidade Federal do Pampa; São Gabriel-RS.

⁽³⁾ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas; Universidade Federal do Pampa; São Gabriel - RS

⁽⁴⁾ Doutor em Educação em Ciências; Docente na Universidade Federal do Pampa; São Gabriel-RS.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o Ensino de Biologia apresenta desafios significativos para muitos professores, uma vez que idealmente deveria incluir maior variedade de atividades práticas e contextualizadas, considerando que este campo curricular envolve terminologias complexas e conceitos interdisciplinares sobre a vida e suas relações. Os conhecimentos construídos nesse componente curricular não apenas desenvolvem o senso crítico dos educandos, mas também contribuem para melhorar seu desempenho em diversas outras áreas do conhecimento (Krasilchik, 2008).

Nesta óptica, o Ensino de Microbiologia nas escolas poderia ter mais destaque, devido seu potencial fundamental para a construção de cidadãos mais conscientes sobre aspectos relacionados ao meio ambiente, e, neste caso, pela ligação direta à saúde e higiene individual e coletiva (Ferreira, 2010). Para Ferreira (2010), diferentes são as concepções de saúde trazidas pelos estudantes, variando de acordo com seus contextos experienciados, partindo do professor a ideia de adaptação dos conteúdos para inserir em suas práticas aspectos que relacionam essa temática as ações desenvolvidas, já que o conhecimento sobre os microrganismos pode e é, uma porta de entrada eficiente para trabalhar as questões que abordam a saúde.

Com a tarefa de executar uma aula dinâmica, inovadora e significativa, é que o professor deve realizar um planejamento que conte com o espaço e o contexto de seu público-alvo (Duré; Andrade; Abílio, 2018), para quando, na prática executar-se um trabalho de gestão de sala de aula que valorize a pluralidade dos saberes e possibilite o sucesso na aprendizagem. Essas estratégias de gestão perpassam tanto a relação professor e aluno, quanto às articulações entre as práticas pedagógicas elaboradas, sendo admitidas nestas situações as expectativas do docente para com suas ações educativas, e as mobilizações metodológicas para alcançar tais resultados, mantendo os estudantes focados e incentivados durante seu processo de aprendizagem (Silva, 2016).

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus São Gabriel, participou do Programa de Residência Pedagógica (PRP/2022). Que tem por finalidade proporcionar novas experiências na formação inicial dos licenciandos, inserindo os futuros educadores na docência, valorizando o magistério e integrando o ensino superior e básico. Através do PRP, os licenciandos/residentes tiveram a oportunidade de aprender com os professores das/em escolas públicas, contribuindo assim para sua formação como futuros colegas, que apesar da precariedade presente na maioria das escolas públicas, os novos professores formados pelo PRP poderão ter uma visão e preparo melhorados, podendo contribuir para a qualificação do setor educacional (Oliveira Neto; Pereira; Souza Pinheiro, 2020).

Na edição de 2022 do PRP, o curso em questão integrou o núcleo interdisciplinar em Física, Matemática, Química e Biologia. Uma das escolas-campos selecionadas para as atividades do programa foi uma Escola Estadual de Ensino Médio, situada no centro do município de São Gabriel/RS. A escola atende alunos nos turnos manhã, tarde e noite, provenientes de diversos bairros da cidade, o que proporciona uma variedade de experiências em suas atividades. Deste modo, o objetivo deste trabalho é analisar o movimento de gestão de sala de aula, na aplicação de uma intervenção de Biologia, sobre microrganismos, em uma turma de 2º ano do Ensino Médio.

Na tentativa de suprir deficiências de informações nos contextos culturais e melhorar o bem-estar e a qualidade vida, visto a tamanha importância do tema em relação a saúde pública e seu papel nas transformações sociais, valorando por um

ensino mais plural, inovador e inclusivo. Assim, assumindo aqui o conceito de inovação pedagógica dos autores Leivas, Noal e Ceschini (2022) que partem da ideia de ruptura com a perspectiva regulatória do ensino, de forma intencional e crítica, buscando por ações que transformem positivamente os contextos de aprendizagem de forma emancipadora.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta escrita, apresentamos um estudo de caso, retratando a realidade vivenciada de forma completa, descrevendo a experiência ao decorrer das ações vivenciadas, enfatizando as interpretações em contexto (André, 1994), perpassando de uma abordagem qualitativa (Gil, 2008).

Para coleta de dados sobre a dimensão da própria prática docente, assim como o processo de aprendizagem dos estudantes, e posterior análise, utilizou-se do instrumento diário de bordo. Segundo Canete (2010) este é uma forma de registro de dados mais reflexiva, que pode contemplar um conjunto de documentos como portfólios, memórias de aulas, questionários e outras ferramentas adotadas nas ações da intervenção pedagógica, sendo este instrumento um meio de produção de conhecimento sobre a prática executada.

A intervenção pedagógica foi organizada com base nos Três Momentos Pedagógicos propostos por Delizoicov e Angotti (1990), totalizando 2 horas/aula, com duração de 50 minutos cada. No primeiro momento, foi feita uma investigação de conhecimentos prévios dos estudantes e uma contextualização do conteúdo que seria estudado, tendo início com uma apresentação de imagens de bactérias através de *slides* (Imagem 1) aos estudantes, relembrando-os sobre a presença delas na nossa vida diária. Após, fez-se o seguinte questionamento: “O que vocês sabem sobre as bactérias?”; “Como elas influenciam na nossa saúde?”. Em seguida, anotou-se no quadro branco as respostas dos educandos e posteriormente discutiu-as com eles, para avaliar os conhecimentos prévios.

Imagen 1 - Slides introdutórios utilizados em aula

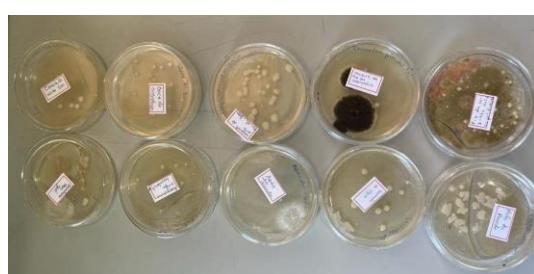


Fonte: Autores, 2024.

No segundo momento, foram introduzidos os conteúdos teóricos acerca das bactérias, expondo aos estudantes sua importância na saúde humana, incluindo bactérias benéficas e patogênicas, assim como as principais doenças causadas e, medidas de prevenção e tratamento dessas doenças bacterianas. Para melhor fixação do conteúdo, realizou-se uma atividade prática, na qual foram fornecidas aos estudantes placas de Petri contendo meios de cultura e cotonetes estéreis. Foi solicitado a utilização dos cotonetes estéreis para coletar amostras de superfícies, como celulares ou maçanetas de portas, e em seguida, que espalhassem suavemente essas amostras na superfície do meio de cultura, em uma das placas de Petri, que depois foram fechadas e registradas estas fontes.

Na segunda aula foram revisados, com os estudantes, os conteúdos sobre as bactérias e, com base em suas explanações, foram sendo realizadas discussões. Posteriormente, em um terceiro momento, após uma semana de incubação, levou-se as placas para que os estudantes pudessem observar e examinar com mais clareza as colônias formadas (Imagen 2). Permitindo a compreensão de como as bactérias se multiplicam e formam colônias em meios de cultura.

Imagen 2 - Placas de Petri com colônias de bactérias e fungos



Fonte: Autores, 2024.

Em seguida, foi realizado o jogo didático da memória “Bactérias e Saúde” (Imagen 3). Inicialmente, dividiu-se a turma em grupos e foi explicado como os estudantes deveriam realizar a atividade prática. Os grupos tinham como objetivo relacionar o tipo de bactéria e as doenças causadas por elas com suas respectivas características. As cartas continham perguntas sobre bactérias, doenças bacterianas, medidas de prevenção, tratamento e curiosidades relacionadas, por exemplo: “Qual é o agente causador da tuberculose?”, “Como as bactérias podem ser transmitidas?”, “Qual é a importância dos antibióticos no tratamento de infecções bacterianas?”.

Imagen 3 - Estudantes realizando o jogo didático



Fonte: Autores, 2024.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise das atividades conduzidas durante a intervenção e catalogadas no diário de bordo, foram definidas 2 categorias para discussão, sendo elas: Ensino-aprendizagem de Microbiologia e Gestão da organização em sala de aula.

Na primeira categoria, *Ensino-aprendizagem de Microbiologia*, observou-se resultados significativos por parte dos achados, cujo interesse e curiosidade dos estudantes foram pontos destacados durante as explanações sobre o conteúdo abordado em aula. O propósito das aulas ministradas era fazer com que os educandos reconhecessem e compreendessem a importância das bactérias para a saúde humana, e isto foi alcançado, na medida em que através das atividades práticas, os

estudantes conseguiam fazer relações teóricas ao observar as colônias de bactérias no microscópio, traçando relações tangíveis sobre o cotidiano e as implicações com a saúde pessoal e coletiva.

A maioria dos microrganismos não trazem malefícios ao ser humano, acontece que como podem ser encontrados em diversos lugares, inclusive nos alimentos, deve-se existir o cuidado na manipulação, conservação e higienização dos recursos utilizados e consumidos pelos indivíduos para evitar contaminações e surgimento de doenças indesejáveis, inclusive da própria higienização pessoal ao entrar em contato com diferentes meios (Ferreira, 2010). Os estudantes, inclusive, se atentaram a uma observação de higiene pessoal básica, que é lavar as mãos antes das refeições, pois é uma região que entra em contato direto com diferentes lugares, podendo contaminar os alimentos que forem ingeridos após não higienização.

Esta internalização fica nítida quando, na análise do desempenho durante a realização do jogo didático, é possível observar que os estudantes conseguem identificar que nem todos os microrganismos são patogênicos ao homem, inclusive que a maioria das bactérias trazem mais benefícios do que malefícios para o ser humano e meio ambiente. O jogo fomentou a participação ativa e o aprendizado dos estudantes de maneira divertida e interativa, incentivando-os a visualizar os problemas de seu entorno, buscando por respostas que atendessem às demandas sociais de sua comunidade.

Na segunda categoria, *Gestão da organização em sala de aula*, é notório que apesar de um planejamento didático, o desenvolver da aula vai ocorrendo de acordo com o envolvimento da turma e do avanço na mediação feita pelo educador, pois a relação de professor e aluno não se desenvolve de forma mecânica, sendo que cada estudante possui sua individualidade e cada educador sua trajetória e sua identidade profissional. Sendo essas relações aliadas à prática pedagógica, o que vai ajudar na condução dinâmica e produtiva em sala de aula (Silva, 2016).

Outro aspecto a ser destacado é que no Ensino de Biologia existe uma pressão imposta exigindo a abordagem de diversos conteúdos em um período muito curto para garantir uma articulação e contextualização adequadas, sendo ainda, que toda esta diversidade de assuntos se apresenta distantes do que a observação realista para se fazer interpolações (Duré; Andrade; Abílio, 2018). Assim, o educador precisa se organizar e gerir sua sala de aula, de forma a não fragmentar os conteúdos a serem

trabalhados e realizar as práticas de forma mais interdisciplinar possível, possibilitando mais tempo para diálogos e ações práticas.

Dessa forma, o professor como gestor de sua sala de aula, precisa não só estar apto da capacidade técnica pedagógica, mas também possuir motivação ao ensinar, estabelecendo intencionalidades para com sua turma e estudantes, se envolvendo de forma autônoma e criativa em suas abordagens educativas (Ribeiro, 2020). Contudo, ao ministrar estas aulas, conseguiu-se estabelecer relações de teoria, técnica e prática ao gerir uma sala de aula, refletindo sobre as abordagens metodológicas utilizadas e o quanto inovador pode ser uma prática aplicada a um contexto que ainda não experienciou tal ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi descrever um movimento de gestão de sala de aula, na aplicação de uma intervenção de Biologia, sobre microrganismos, em uma turma de 2º ano do Ensino Médio. Diante disso, ficou claro que a introdução de abordagens metodológicas diversas não apenas aumenta o envolvimento e a participação dos educandos, mas também estimula sua criatividade durante as aulas, despertando o interesse e proporcionando uma compreensão mais aprofundada dos conteúdos.

A inclusão de atividades práticas no ensino de Biologia promove uma aprendizagem mais significativa, permitindo que os alunos experimentem os conceitos de maneira contextualizada e consigam relacionar com o cotidiano a teoria apresentada. Além disso, de que uma boa gestão da sala de aula, torna o ambiente de aprendizado mais produtivo e inovador, ao dar autonomia ao docente realizar seus planejamentos e articulações de sua prática no viés de educar seus estudantes para serem sujeitos ativos e conhcedores/respeitadores de si mesmos e do meio ambiente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 49, p. 51-54, 1984.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1990.

DURÉ, R. C.; ANDRADE, M. J. D.; ABÍLIO, F. J. P. Ensino de biologia e contextualização do conteúdo: quais temas o aluno de ensino médio relaciona com o seu cotidiano? **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 1, 2018. Disponível em: https://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID471/v13_n1_a2018.pdf. Acesso em: 27 fev. 2024.

CANETE, L. S. C. **O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor**. 2010.

FERREIRA, A. F. **A importância da microbiologia na escola: uma abordagem no Ensino Médio**. Monografia (Graduação), curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro–RJ, p. 69, 2010.

KRASILCHIK, M. Prática de **Ensino de Biologia**. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

LEIVAS, L. S.; NOAL, G. R.; CESCHINI, M. S. C. Inovação Pedagógica é? Concepções e significações (re)construídas no território formativo do GRUPI. In: MELLO, Elena Maria Billig; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula. (Org.). **Inovação Pedagógica: investigações teórico-práticas no contexto educacional**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

OLIVEIRA NETO, B. M.; PEREIRA, A. G. G.; SOUZA PINHEIRO, A. A. A contribuição do Programa de Residência Pedagógica para o aperfeiçoamento profissional e a formação docente. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2020.

RIBEIRO, M. D. A gestão escolar e a gestão da sala de aula: desafios e possibilidades a partir da BNCC. **Revista de Educação ANEC**, v. 48, n. 161, p. 142-157, 2020.

SILVA, R. R. Disciplina escolar e gestão de sala de aula no campo educacional brasileiro. **Educação & Realidade**, v. 41, p. 533-554, 2016.

INTEGRAÇÃO DE ATIVIDADES PRÁTICAS EM BIOQUÍMICA: UMA ABORDAGEM PARA A COMPREENSÃO DE MACROMOLÉCULAS NA ALIMENTAÇÃO E SUA APLICABILIDADE PEDAGÓGICA

Caiani Dutra Alves, caianialves.aluno@unipampa.edu.br⁽¹⁾

Maysa Renata Lopes Peruzzo, maysaperuzzo.aluno@unipampa.edu.br⁽²⁾

Andreia Lopes Delanogare Bueno, andreia-ldbueno@educar.rs.gov.br⁽³⁾

Julio Cesar Bresolin Marinho, juliomarinho@unipampa.edu.br⁽⁴⁾

⁽¹⁾ Liencianda em Ciências Biológicas; Universidade Federal do Pampa; São Gabriel/RS

⁽²⁾ Discente do curso de Biotecnologia; Universidade Federal do Pampa; São Gabriel/RS

⁽³⁾ Docente; Escola Estadual Ensino Médio XV de Novembro; São Gabriel/RS

⁽⁴⁾ Docente: Universidade Federal do Pampa; São Gabriel/RS

INTRODUÇÃO

O ensino de bioquímica no Ensino Médio enfrenta desafios significativos na compreensão dos termos e conceitos complexos para os alunos, especialmente devido à aversão atribuída às disciplinas de Química e Biologia, que muitas vezes apresentam um repertório de conhecimentos básicos e deficiente (Bergamaschi *et al.*, 2020). A natureza abstrata dos conceitos químicos, frequentemente apresentados de maneira teórica, contribui para uma aprendizagem superficial e pouco significativa (Quadros *et al.*, 2011; Da Silva, 2011). Essa lacuna na compreensão compromete não apenas o desempenho acadêmico, mas também a capacidade dos alunos de aplicar esses conhecimentos em situações práticas do cotidiano.

Nesse contexto, a introdução de atividades práticas em laboratório surge como uma abordagem crucial para superar essas dificuldades e facilitar a compreensão dos alunos. A química é reconhecida como uma disciplina fortemente baseada em experimentação e observação empírica (Silva e Pereira, 2009). A vivência prática proporciona uma visão mais tangível dos conceitos bioquímicos, permitindo aos estudantes experimentar e visualizar esses conceitos em ação. Essa abordagem interdisciplinar permite uma integração mais profunda entre os conhecimentos de química e biologia, fornecendo aos alunos uma compreensão mais ampla e contextualizada dos princípios bioquímicos. Além disso, a metodologia prática promove o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas, enriquecendo a aprendizagem de forma holística (Petruglia, 1998) e preparando os alunos para

enfrentar desafios complexos.

Este estudo aborda a importância das macromoléculas, como carboidratos, lipídios e proteínas, na nutrição e no funcionamento do organismo, buscando desenvolver uma estratégia pedagógica envolvente e interativa para alunos do ensino médio, com o objetivo de aprimorar sua compreensão dos conceitos bioquímicos e sua aplicação prática. Ao adotar uma abordagem que integra aulas expositivas, metodologia baseada em problemas e atividades práticas em laboratório, este estudo visa oferecer uma contribuição significativa para o ensino de bioquímica, promovendo uma compreensão mais profunda e duradoura dos alunos sobre a importância das macromoléculas na alimentação e na saúde.

Acreditamos que a experimentação e observação empírica facilitam a compreensão dos conceitos bioquímicos, permitindo aos alunos relacionar teoria e prática de forma significativa. Segundo as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Comuns Curriculares Nacionais (PCN+), a Química pode ampliar horizontes culturais e promover a autonomia cidadã.

A justificativa para esta experiência pedagógica prática reside na necessidade de superar os desafios comuns no ensino de bioquímica no Ensino Médio. A Química é uma ciência complexa, mas está presente no cotidiano de todos, tratando do mundo atômico e subatômico que constitui tudo, inclusive nós. Por isso, buscamos aproximar os conceitos químicos da vida cotidiana, estabelecendo uma ponte entre teoria e prática em sala de aula. Estudos anteriores, como os de Bergamaschi *et al.* (2020) e Da Silva (2011), destacam a dificuldade dos alunos em compreender conceitos complexos de Química e Biologia devido a lacunas em seus conhecimentos básicos nessas disciplinas. Nesse contexto, a introdução de atividades práticas em laboratório surge como uma abordagem essencial para facilitar a compreensão dos alunos, conforme defendido por Silva e Pereira (2009).

Os objetivos desta experiência pedagógica são múltiplos. Pretendemos não apenas aprimorar a compreensão dos alunos sobre os conceitos bioquímicos, mas também promover o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas, preparando-os para enfrentar desafios complexos no contexto educacional e além dele, conforme destacado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017).

As análises, investigações, comparações e avaliações contempladas nas competências e habilidades da área podem ser desencadeadoras de atividades envolvendo procedimentos de investigação. Propõe-se que os estudantes do Ensino Médio ampliem tais procedimentos, introduzidos no Ensino Fundamental, explorando, sobretudo, experimentações e análises qualitativas e quantitativas de situações-problema (BRASIL, p.551, 2017).

Nesse cenário educacional, a experimentação no ensino de Química emerge como uma ferramenta de grande relevância. De acordo com Guimarães (2009), ela não apenas facilita a compreensão dos alunos sobre os conceitos, mas também os estimula a explorar problemas reais e a encontrar respostas para suas próprias indagações. Além disso, ao ser integrada aos eixos temáticos do evento, como a Gestão da Sala de Aula, essa abordagem não só enriquece o processo de aprendizagem, mas também demanda uma administração cuidadosa dos recursos, tempo e interação entre os alunos, resultando em um ambiente educacional mais dinâmico e eficaz.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem inovadora, aliada à participação ativa e à autonomia dos alunos, proporcionou uma experiência educativa enriquecedora. Este estudo não apenas aprimorou a compreensão dos alunos sobre macromoléculas, mas também fortaleceu suas habilidades práticas, preparando-os para enfrentar desafios no campo educacional e além dele.

O trabalho buscou implementar uma abordagem inovadora para o ensino de bioquímica no ensino médio, centrada na integração de atividades práticas em laboratório e estratégias pedagógicas participativas em uma turma do 2º ano do Ensino Médio na Escola XV de novembro, em São Gabriel/RS. Com o objetivo de promover uma compreensão profunda dos conceitos bioquímicos, a atividade envolveu a implementação de aulas expositivas, metodologia baseada em problemas e práticas em laboratório.

A escolha da instituição deve-se à ligação da mesma com o programa Residência Pedagógica, demonstrando assim a relevância e disponibilidade de recursos necessários para a realização da atividade. A Escola XV de Novembro encontra-se em um local central da cidade, o que proporcionou um ambiente propício

para aplicação de estratégias pedagógicas inovadoras, visando atender às necessidades e interesses variados dos estudantes.

A atividade foi planejada seguindo os três momentos pedagógicos propostos por Vasconcellos (1992). No primeiro momento, denominado Mobilização para o Conhecimento, onde abordamos o tema macromoléculas e sua importância na alimentação, foi iniciado com uma pergunta motivadora."

Quadro I - Pergunta motivadora primeiro momento "Mobilização para o Conhecimento".

Regularmente no nosso dia-a-dia consumimos macromoléculas...mas o que elas são?

Fonte: Autores

O questionamento, parte integrante da abordagem pedagógica adotada, não apenas visava explorar o conhecimento prévio dos alunos e despertar sua curiosidade, mas também contribui para uma gestão eficaz da sala de aula. Ao criar um ambiente propício para a construção do conhecimento e estimular a participação ativa dos alunos, essa prática promove o engajamento e a interação entre os estudantes, elementos essenciais para uma gestão dinâmica e eficiente da sala de aula.

No segundo momento pedagógico, Construção do Conhecimento, a ênfase da atividade recaiu sobre a estruturação do conhecimento, impulsionando a revisão aprofundada dos conceitos essenciais para uma compreensão abrangente do tema. Foram abordadas diversas particularidades, como a importância das macromoléculas na nutrição humana, os processos de digestão, absorção e o papel dos carboidratos no organismo, incluindo identificação de alimentos ricos neles, as funções vitais das proteínas, suas fontes e a relação com problemas de saúde, entre outros. Na construção do conhecimento, é essencial permitir que o educando explore o objeto, compreendendo suas relações internas e externas para captar sua essência. Conhecer implica estabelecer relações complexas e abrangentes (Vasconcellos, 1992).

O terceiro momento, a Elaboração da Síntese do Conhecimento, foi dividido em duas partes. A primeira consistiu na elaboração de um cardápio especial para um caso fictício, onde utilizamos a metodologia baseada em problemas de (De Carvalhos

Borges. 2014), (Quadro II). Essa elaboração levou em conta as demandas nutricionais do personagem. Para embasar esse processo, uma tabela contendo valores de proteína, carboidratos e lipídios para alimentos cotidianos retirados do site Tabela de Alimentos¹ (<http://www.tabeladealimentos.com.br>) foi disponibilizada. Esse exercício prático buscou consolidar o entendimento teórico com a aplicação prática, preparando os alunos para cenários reais relacionados à nutrição e às escolhas alimentares.

Posteriormente, foi conduzida com base no protocolo experimental elaborado por Almeida *et al.* (2013) a atividade prática de detecção de proteínas.

Quadro II - Problema apresentado aos alunos, reforçando a metodologia de aprendizagem Baseada em Problemas.

Tainara (95kg) (26 anos) (1,65) quer emagrecer para melhorar sua saúde e autoestima. No entanto, ela está enfrentando alguns desafios ao tentar alcançar seu objetivo de perda de peso. Tainara pode estar comendo em excesso, fazendo escolhas alimentares pouco saudáveis ou enfrentando dificuldades para se exercitar. Ela precisa de orientação sobre como criar um plano de alimentação equilibrado, incluindo todos os grupos de macromoléculas em quantidades adequadas, e como incorporar atividade física regular em sua rotina.

Monte um cardápio balanceado para um dia completo, que inclua café da manhã, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar.

O cardápio deve ser focado em emagrecimento, ou seja, deve ter um déficit calórico adequado para a perda de peso saudável, devem incluir todos os grupos de macromoléculas, em quantidades adequadas e sugerir atividades físicas que complementam o plano de emagrecimento.

Fonte: Autores

O laboratório da escola, é bem estruturado e organizado, dispunha de equipamentos como microscópios, lupas e projetores, além de uma ampla variedade de vidrarias e reagentes necessários para o experimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir do desenvolvimento do trabalho sobre "Macromoléculas e sua importância na alimentação" refletem o engajamento dos alunos, a eficácia das estratégias pedagógicas adotadas e a relevância da abordagem prática na compreensão dos conceitos bioquímicos.

A gestão da sala de aula desempenhou um papel fundamental ao criar um ambiente propício para a participação ativa dos alunos desde o primeiro momento pedagógico, "Mobilização para o Conhecimento", onde uma pergunta motivadora foi empregada para explorar o conhecimento prévio dos alunos e estimular sua curiosidade. Essa prática não apenas promoveu o engajamento dos estudantes, mas também contribuiu para uma gestão dinâmica e eficiente da sala de aula, ao criar um ambiente propício para a construção do conhecimento e estimular a participação ativa dos alunos.

A "Construção do Conhecimento" no segundo momento pedagógico se revelou crucial. Ao focarmos na estruturação do conhecimento, realizamos uma revisão detalhada dos conceitos fundamentais, proporcionando não apenas uma compreensão mais profunda do tema, mas também criando oportunidades para uma participação ativa dos alunos. A abordagem de diversas particularidades, como a importância das macromoléculas na nutrição humana e os processos metabólicos relacionados, exigiu uma gestão cuidadosa do tempo e dos recursos disponíveis em sala de aula. Ao permitir que os alunos explorem o objeto de estudo e compreendam suas complexas inter-relações, a gestão da sala de aula se torna um elemento essencial para facilitar a construção de um conhecimento significativo. A promoção de uma atmosfera de aprendizagem colaborativa, incentivando os alunos a estabelecerem conexões abrangentes entre os conceitos apresentados, contribui não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para o fortalecimento das habilidades de pensamento crítico e análise. Assim, ao adotar estratégias que promovem a participação ativa dos alunos e incentivam a exploração do conhecimento, a gestão de sala de aula se torna um facilitador essencial para o processo de ensino e aprendizagem.

No terceiro momento pedagógico, "Elaboração da Síntese do Conhecimento", implementamos diversas estratégias de gestão de sala de aula para assegurar a eficiência e a produtividade das atividades práticas. O planejamento antecipado foi essencial para garantir que todas as atividades e materiais necessários estivessem prontos para o início da aula, incluindo a elaboração do protocolo experimental. Este protocolo foi cuidadosamente preparado com antecedência, fornecendo instruções claras e precisas aos alunos sobre como conduzir a atividade prática de detecção de proteínas. A organização do espaço da sala de aula também desempenhou um papel

crucial, facilitando o trabalho dos alunos durante as atividades práticas. Materiais e equipamentos foram dispostos de forma acessível, garantindo que todos tivessem o necessário para realizar as tarefas de maneira eficiente e segura. Durante a realização das atividades práticas, realizamos uma monitorização ativa para garantir que os alunos estivessem seguindo as instruções corretamente e alcançando os objetivos da atividade. Além disso, reservamos tempo suficiente para a realização das atividades práticas, levando em consideração a complexidade das tarefas e o tempo necessário para os alunos concluir cada etapa. Isso garantiu que todos tivessem o tempo adequado para realizar as tarefas de forma completa e significativa. Durante as atividades práticas, incentivamos os alunos a colaborar e trabalhar em equipe, promovendo a troca de ideias e o compartilhamento de conhecimentos. Concomitantemente às atividades, realizamos avaliações formativas para verificar o progresso dos alunos e identificar eventuais dificuldades ou lacunas de compreensão que precisassem ser abordadas. Isso nos permitiu adaptar nossa abordagem conforme necessário, garantindo que todos recebessem o suporte e a orientação de que precisavam para ter sucesso.

Em suma, a implementação dessas estratégias de gestão de sala de aula durante o terceiro momento pedagógico, aliada à utilização do protocolo experimental previamente preparado, contribuiu significativamente para a eficiência e eficácia das atividades práticas desenvolvidas, proporcionando uma experiência de aprendizado produtiva e significativa para os alunos..

A discussão teórica que embasou o trabalho, incluindo textos, leituras e referências utilizadas, contribuiu para a compreensão dos fundamentos científicos subjacentes às atividades experimentais. A integração entre teoria e prática promovida por este trabalho reforça a importância de abordagens pedagógicas inovadoras no ensino de ciências, estimulando o pensamento crítico, a investigação científica e o desenvolvimento de habilidades práticas.

Este trabalho auxiliou no desenvolvimento de competências e habilidades essenciais na formação destes estudantes, tais como a EM13CNT102RS01, (Brasil, 2017):

Desenvolver a capacidade de investigação científica, compreendendo a construção da ciência baseada nela mesma, a fim de conhecer e utilizar conceitos físicos e químicos.

Além disso, a EM13CNT205, (Brasil, 2017):

Interpretar resultados e realizar previsões sobre atividades experimentais, fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas noções de probabilidade e incerteza, reconhecendo os limites explicativos das ciências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível destacar alguns pontos relevantes que emergiram a partir dos resultados observados e das reflexões proporcionadas pelo experimento.

A compreensão do papel das proteínas em diversos processos biológicos é fundamental para o aprendizado em bioquímica. Nesse sentido, os resultados obtidos neste trabalho, especialmente a variação na coloração do violeta em diferentes concentrações de carne, indicam o potencial do experimento em estimar o teor proteico dos alimentos analisados. Essa constatação reforça a relevância e a aplicabilidade do experimento no contexto do ensino de Bioquímica, fornecendo aos estudantes uma ferramenta tangível para compreenderem a presença e a importância das proteínas em suas dietas diárias. Além disso, a realização prática do experimento proporcionou aos alunos uma experiência significativa de manuseio de instrumentos laboratoriais e interpretação de resultados. O envolvimento ativo dos alunos na manipulação de amostras, preparação de reagentes e análise dos resultados contribuiu para o desenvolvimento de habilidades práticas essenciais, enriquecendo sua formação científica. Essas habilidades práticas são cruciais não apenas para o aprendizado em bioquímica, mas também para sua aplicação em contextos acadêmicos e profissionais futuros.

Contudo, é possível realizar melhorias e potencialidades de ampliação do estudo. Por exemplo, é possível incorporar uma análise mais abrangente dos métodos utilizados e de suas aplicações em diferentes contextos, promovendo uma compreensão mais aprofundada dos princípios bioquímicos envolvidos. Além disso, é viável explorar diferentes fontes de proteínas e sua relação com a saúde, ampliando assim o escopo do experimento e proporcionando aos alunos uma visão mais holística do tema.

Ao romper com a zona de conforto e abraçar a exploração de novas abordagens, aliadas a uma organização meticulosa, planejamento estratégico e gestão eficiente da sala de aula, cria-se um ambiente propício para o florescimento do potencial educacional.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Christyan Lemos et al. Revisão de conteúdos do ensino médio aplicados à Bioquímica: uma experiência contra evasão e retenção. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 10, p. 1-18, 2020.

QUADROS, Ana Luiza de et al. Ensinar e aprender Química: a percepção dos professores do Ensino Médio. **Educar em Revista**, n. 40, p. 159-176, 2011.

DA SILVA, Airton Marques. Proposta para tornar o ensino de química mais atraente. **Rev. Quim. Ind**, v. 711, n. 7, 2011.

PETRAGLIA, Izabel Cristina; GADOTTI, Moacir. **Olhar sobre o olhar que olha: Complexidade Holística e Educação**. 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: **Revista de Educação AEC**. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

DE CARVALHO BORGES, Marcos et al. Aprendizado baseado em problemas. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 47, n. 3, p. 301-307, 2014.

BRASIL, **Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2002.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: VALORIZANDO A COMUNIDADE ESCOLAR E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Cátia Cilene Saraiva Avero, csaraivaavero@gmail.com⁽¹⁾
Tiana Leite Brito correa, tianaleitebritocorrea@gmail.com⁽²⁾
Carolina Rocha Stoll, cacaustoll@hotmail.com⁽³⁾
Carolina Ribeiro Franco, carolinaeeuribeirofranco@gmail.com⁽⁴⁾

⁽¹⁾ Professora educação infantil, Escola de educação infantil Professor Análio, Bagé.

⁽²⁾ Supervisora educação infantil, Escola de educação infantil Professor Análio, Bagé.

⁽³⁾ Discente de Ciências Biológicas, Escola de Educação infantil Professor Análio, Bagé.

⁽⁴⁾ Discente de Pedagogia, Escola de Educação infantil Professor Análio, Bagé.

INTRODUÇÃO

No campo da educação infantil os projetos e ações são projetadas para a comunidade escolar respeitando as diferentes culturas e relações estabelecidas no contexto social. Para promover um processo de ensino voltado para as infâncias, é importante perceber as organizações culturais, sociais e estabelecer aproximação entre a escola e as famílias com uma escuta sensível e um diálogo para o início das práticas pedagógicas junto da equipe escolar e crianças. Neste contexto no início do ano letivo de 2023 na escola EMEI Professor Análio foi pensado momentos de conversa com as famílias da turma Maternal II, constituído por 18 alunos que possuem faixa etária entre 3 a 4 anos onde projetou-se ações que consideraram a percepção e narrativas da comunidade escolar e principalmente das crianças com o seguinte tópico: “Como vejo a minha escola” oportunizando estratégias de inclusão, interação e valorização da comunidade na tentativa de uma gestão democrática, onde a equipe docente não define as ações, sem antes reconhecer a comunidade escolar como potente e ativa nos processos de ensino aprendizagem.

Assim sendo, projetos na escola de educação infantil possibilita momentos de:

A proposta de trabalho com projetos que possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de individualidade e de sociabilidade; momentos de interesse e esforço; momentos de jogo e de trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo (Barbosa; Harn, 2008, p.31).

A cooperação no contexto da educação infantil é essencial para desenvolver propostas pedagógicas coerentes com a comunidade e principalmente com as

infâncias. Nesta temática justifica-se o quanto a escola promove a pesquisa, interação social e organiza as ações para a inovação e transformação da realidade através da cooperação entre os pares. “Por isso torna - se importante conhecer e escutar a comunidade escolar, nesse projeto, representado pelo Maternal II como potentes e capazes nos processos de ensino aprendizagem.” Com estas ações é possível criar laços de afetividade e parceria das famílias com a equipe da escola, propondo uma perspectiva integral no desenvolvimento dos alunos (motora, cognitiva, socioemocional e cultural), entendendo o potencial das relações interpessoais no processo de aprendizagem.

Diante dessas possibilidades, observa-se que professor no contexto escolar é:

Entendendo o ser humano como alguém flexível, movido por emoções, rico em criação e liberdade, é difícil pensar uma ação educativa sem reflexão, visto que ela se caracteriza pelas relações que permeiam, adentram e eclodem em seu interior. O professor, quando se assume como alguém que observa a sociedade com suas máscaras e modelos e partilha experiências a partir do seu contexto, entende a escola como organismo vivo e em constante mutação (Porto, 2008, p.109-110).

Quando o indivíduo é aceito ou convidado a pertencer a determinado grupo torna acessível às trocas de conhecimento, produtividade e a partilha de experiências que são cruciais para entender as infâncias. É no decorrer das rotinas escolares que professores e alunos criam laços, portanto tendo as famílias como parceiras nesta construção afetiva as vivências estarão presentes na reflexão pedagógica num contexto mais amplo, comunidade/escola.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As ações do projeto foram realizadas por 18 crianças do Maternal II, na EMEI Professora Análio, Bagé, RS. Para a realização supervisora, professora e estagiárias organizaram-se numa docência partilhada junto das famílias com conversas e trocas de experiências.

As famílias no início do ano letivo eram convidadas a entrarem na escola e nestes momentos aconteciam as observações das interações das crianças com os espaços e os pares. Oportunizando a conversa informal entre os responsáveis e equipe da escola sobre as relações das crianças e o cotidiano. No decorrer das observações as

crianças tinham a liberdade de transitar nos espaços externos e internos da escola sobre o olhar atento dos professores e famílias.

Ao mesmo tempo que as crianças eram questionadas com passeios no entorno da escola e espaços internos com a seguinte pergunta “Como vejo a minha escola?” Durante essas observações das crianças surgiram narrativas sobre a biblioteca do corredor da escola onde tem livros de diferentes histórias, sobre as brincadeiras de lobo mau no castelo do pátio da escola, demonstrando os espaços significativos e potentes para as aprendizagens significativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos etnográficos permitem a visão de mundo e a interpretação da cultura e ações sociais, auxiliando nos objetivos da gestão democrática: valorizando a comunidade escolar e as relações interpessoais

Nos estudos etnográficos analisamos os aspectos simbólicos e culturais da ação social, os aspectos da existência que se revelam fundamentais na interpretação dos enunciados, as emoções e os sentimentos; como as pessoas envolvidas no estudo atribuem sentidos para os fatos da vida; como interpretam suas experiências ou estruturam o mundo no qual vivem (Delgado; Muller, 2005, p.169).

Assim a escuta sensível das narrativas das famílias e das crianças oportunizaram uma relação afetiva entre escola e comunidade. Durante estas ações era possível descrever o comportamento de cada criança conforme o cotidiano e o contexto familiar, tendo uma orientação das crianças num aspecto colaborativo entre docentes e famílias. Os espaços da sala de aula e escola eram os recursos pertinentes para a socialização, diálogo e interpretação das vivências em prol do desenvolvimento integral das crianças.

Escola espaço para construção e visão de mundo:

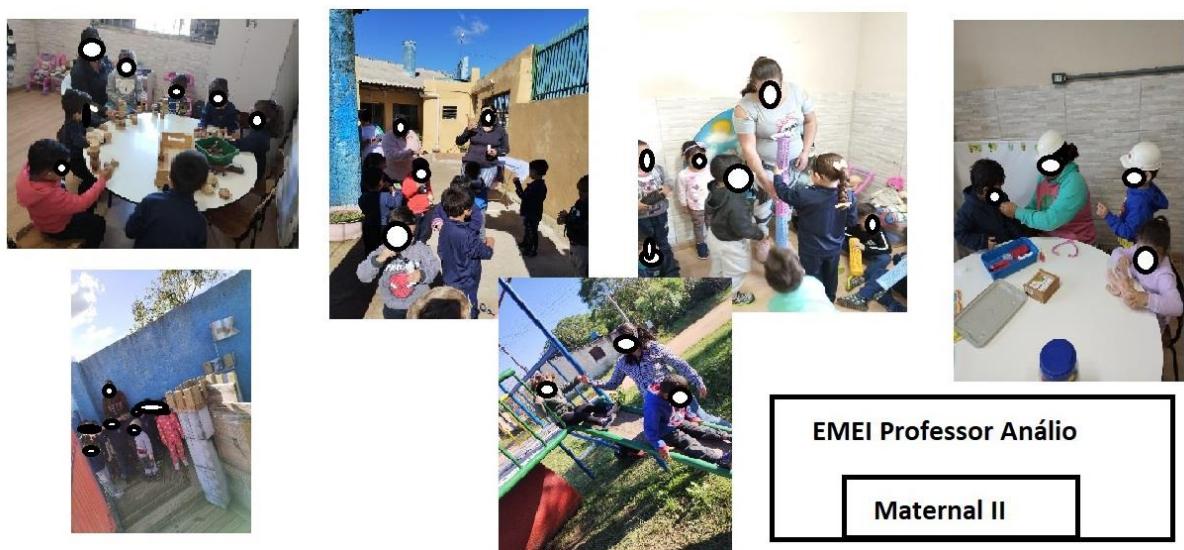
Quando na escola, proporcionam –se espaços para que o aluno desenvolva suas habilidades e potencialidades a partir do conhecimento prévio e dos interesses, o ambiente torna –se acolhedor, interessante e desafiador, pois o discente também produz ideias e partilha saberes entre os pares (Quadros et al., 2023, p.49).

O conhecimento quando construído no coletivo tem um potencial para desenvolver diferentes habilidades e potencializar liderança, segurança e autonomia

nas ações, tendo o outro como exemplo e apoio nos obstáculos da socialização e aprendizado.

Neste espaço educativo durante o primeiro semestre de 2023 com a tentativa de uma gestão democrática e participativa a equipe docente possibilitou que a escola estivesse a disposição das famílias para que estas interagissem com as crianças e equipe da escola, durante as observações das brincadeiras e narrativas, conversas pontuais sobre as rotinas e a socialização.

Figura 1: Registros das interações e observações das famílias



Fonte: Autores,2023

Durante o primeiro semestre as famílias estavam convidadas a participar do contexto da escola observando, socializando e construindo o conhecimento entre as crianças e profissionais que atuam na escola Professor Análio. Estes momentos foram primordiais para estabelecer confiança, parceria e diálogo. Possibilitou entender o universo das crianças, as relações interpessoais já estabelecidas e como organizar os espaços a partir das narrativas das famílias.

Tornou a relação escola e comunidade acessível e os aprendizados foram coletivos, favorecendo os relacionamentos na escola e na família.

Promovendo também o desenvolvimento integral das crianças e uma formação para cidadania “[...] O professor, quando se assume como alguém que observa a sociedade com suas máscaras e modelos e partilha experiências a partir do seu

contexto, entende a escola como organismo vivo e em constante mutação" (Porto, 2008, p.109-110).

Nas observações das brincadeiras dos alunos podia-se perceber momentos de alegrias, irritação, dificuldades de aceitar e respeitar o espaço do outro. O inusitado é que o fazer pedagógico estava sendo compartilhado entre famílias/crianças/ equipe pedagógica tendo a transparência das ações infantis no contexto escolar, aproximando das ações no contexto familiar surgindo discussões como "quando o meu filho/a brinca com os primos acontece a mesma coisa acabam discordando e temos que intervir na brincadeira", "olha comigo em casa tento conversar e não me escuta, e com vocês ele/ela parece outra criança", "Aqui na escola ele organiza os brinquedos em casa não", conduzindo juntos família/escola situações que promovam orientação e cooperação . Estas ações foram primordiais para o desenvolvimento das crianças e como aprendizado para uma nova visão de escola e família sem o distanciamento e com uma participação ativa no fazer pedagógico e nas vivências dos alunos do Maternal II. Para que haja uma gestão democrática todos os indivíduos que fazem parte da comunidade escolar devem exercer funções de pertencimento nas ações e discussões em relação à escola e aos alunos [...] momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de individualidade e de sociabilidade; momentos de interesse e esforço; momentos de jogo e de trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo (Barbosa; Horn, 2008, p.31).

Figura 2: Registros dos alunos nos espaços da escola



Fonte: Autores, 2023

Os alunos circulavam nos espaços da escola para conhecer ou revisitar os ambientes e, ao mesmo tempo socializar as informações, brincar e organizar-se nos

espaços, nestes momentos eram registrados pelas profissionais ou famílias os interesses e algumas colocações pertinentes. Como era início do ano letivo, ainda não tínhamos a horta e as flores. Afinal, as plantações e organização de alguns espaços ocorre com a participação dos alunos, por isso a necessidade da escuta e valorização das vivências e socializações. Para Quadros, et al., 2023, p.49 “Quando na escola, proporcionam –se espaços para que o aluno desenvolva suas habilidades e potencialidades a partir do conhecimento prévio e dos interesses, o ambiente torna – se acolhedor [...]” A gestão democrática representa e atende a comunidade escolar com seus projetos e ações pontuais, para tal foi proposto, “às famílias e crianças essa circulação na escola para sentirem-se pertencentes e para que a equipe de docentes pudessem organizar as atividades pedagógicas de acordo com a comunidade escolar e as infâncias locais”. Nas narrativas das crianças surgiam comentários sobre a biblioteca no corredor da escola onde tinham acesso à leitura conforme o interesse, podendo ler estes livros na biblioteca, pátio ou na sala de aula. “Eu gosto das histórias do lobo mau” porque ele nunca consegue fazer as coisas erradas. O espaço do refeitório: “é aqui que cozinham a nossa comida, hum, sente o cheiro”; “Na minha casa eu como bastante arroz e feijão vou ficar bem forte”; espaço externo onde tem o castelo e os canteiros: as narrativas eram brincar de se esconder, pega-pega e batatinha frita um, dois, três brincadeiras que ficaram significativas do ano anterior, enquanto eram alunos do Maternal I. Os canteiros não tinham mais as plantas e alfaces, as crianças sabiam que já haviam colhido no ano anterior. Durante as relações interpessoais foram ficando mais visíveis aos educadores e famílias as atitudes de cada criança em relação às dificuldades e conquistas, podendo numa decisão conjunta entender cada criança e criar abordagens específicas para cada caso respeitando a singularidade de cada criança. Oportunizando um crescimento pessoal e social para todos que fizeram parte da turma dos Maternal II (2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta ação pedagógica foi organizada com o intuito de apresentar uma gestão democrática, sensível e que valoriza o contexto da comunidade escolar, pensando que a escola é um espaço de aprendizado tanto para os alunos quanto para os docentes e responsáveis. Tendo o objetivo de conhecer e escutar a comunidade escolar, tendo como foco a narrativa dos alunos do Maternal II como potentes e

capazes nos processos de ensino aprendizagem, a escuta foi o ponto importante, não eram os profissionais da escola que sabiam descrever a criança e sim as famílias, portanto no diálogo e observação das fases do projeto “Como vejo a minha escola”, também foi possível perceber como todos se viam no contexto escolar. Ao valorizar as narrativas das infâncias locais também foram reconhecidos os movimentos e contextos da comunidade. As perspectivas foram além do esperado, tornando a escola um espaço para o acolhimento e construção coletiva, tendo a organização das ações com o apoio das famílias com temas pertinentes aos interesses do grupo “[...] proposta de trabalho com projetos que possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo[...] (Barbosa,Horn,20078,p.31). O desafio inovador é poder criar o vínculo com a comunidade escolar, considerando a riqueza de cultura e solução de problemas que uma comunidade escolar potente e atuante são capazes de apresentar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen, S; HORN,Maria da Graça, S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**, Porto Alegre: GrupoA, 2008.

DELGADO,Ana Cristina,C; MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

PORTE, Maria E, (org). **Práticas de Ensino a pesquisa como reflexão NA e SOBRE a ação docente**.Pelotas, editora Seiva, 2008.

QUADROS, Ana Rosalina,L,N de; STOLL,Carolina,R;LUCAS,Eliane de O;PINTO,Sandra da S;CORREA, Tiana, L,B. Como vejo a “minha escola” na percepção dos alunos. **Revista Educativa/Prefeitura Municipal de Bagé**.v.14, nº14(2023). –Bagé: Ediurcamp, 2023 ISSN:2178-5236.

LITERATURA, ENSINO DE CIÊNCIAS E PLANEJAMENTO PERSONALIZADO

Cisnara Pires Amaral, cisnara.amaral@urisantiago.br⁽¹⁾,

⁽¹⁾ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde (UNISC), Docente do Departamento de Ciências Biológicas; Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI; Santiago/RS

INTRODUÇÃO

Inicia-se essa discussão observando que o século XXI nos presenteia com discentes altamente conectados, que possuem facilidade para navegar nas redes sociais, utilizar jogos *online*, mas que raramente realizam leituras, não conseguem interpretar textos, não possuem concentração ou têm dificuldades de produzir textos. O site G1, em matéria publicada em 2021 observa que segundo pesquisa nacional realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019, são 11 milhões de brasileiros considerados analfabetos funcionais, atingindo 29% da população brasileira.

Segundo Scliar-Cabral (2011) analfabetos funcionais são indivíduos que apresentam a incapacidade, mesmo sabendo ler, de compreender e interpretar textos dos quais necessitará em sua vida cotidiana, familiar, social e de trabalho. Dessa forma, os educadores buscam na inovação pedagógica novas ferramentas para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem e contribuir para diminuir os dados apresentados.

Nesse trabalho, considera-se a interdisciplinaridade entre Literatura e Ciências e a possibilidade de encontrar nesse dueto formas de contextualizar o currículo, aproximar os conteúdos da realidade, instigar a imaginação e a criatividade, uma inovação pedagógica.

Essa inovação poderá ser trabalhada em sala de aula, facilitará os momentos de leitura, poderá ser realizada em todo o ensino fundamental, adaptada a cada contexto, e terá como objetivo demonstrar a importância da interdisciplinaridade e da contribuição dessa atividade para formar leitores críticos, participativos e conscientes em relação ao mundo que o cerca. Nesse contexto, apresenta-se a exploração da obra escrita pela proponente do artigo “Lixo no mar: histórias de uma tartaruguinha-verde”, onde foi trabalhado o livro nos anos iniciais, finais e magistério

como recurso de inovação pedagógica, capaz de aprimorar conceitos e vocábulos; além de instigar a leitura.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho foi realizado a partir da publicação da obra “Lixo no mar: histórias de uma tartaruguinha-verde”, lançado na 25º Feira do Livro do município de Santiago/RS, livro que faz menção ao excesso de lixo encontrado no mar e suas consequências para a vida marinha. Após o lançamento, criaram-se oficinas. As oficinas envolveram 2 turmas de ensino fundamental (anos iniciais), especificamente 2º e 3º anos, de escola municipal e estadual, 2 turmas de anos finais (7ºano) de escola privada e pública e uma turma de magistério de uma escola estadual.

Para a oficina dos anos iniciais, foi produzida uma tartaruga em pvc, com tamanho de 90 x 90 cm; além das partes que compõem o plastrão da mesma. A ideia era montar a tartaruga após a apresentação da história. Foi criado PowerPoint para apresentar de forma rápida a história para as crianças e após iniciaram-se as perguntas. As partes da tartaruga foram distribuídas para as crianças, quando respondiam às perguntas, poderiam colar sua peça na tartaruga que estava anexado ao quadro negro. Após essa atividade, as crianças recebiam uma tartaruguinha em biscuit, como enfeite de chimarrão, para disseminarem os conhecimentos aprendidos em sua casa.

Para os anos finais, produziu-se PowerPoint destacando os conceitos de ecologia que estavam contextualizados na história. Após, os alunos foram divididos em grupos e recebiam um envelope com quebra-cabeça de páginas do livro. Deveriam montar o quebra-cabeça, colar em papel pardo e evidenciar os conceitos ecológicos demonstrados pela página. Além de receberem atividades de caça-palavras e enigmas relacionados ao livro.

Para o grupo de normalistas, foi apresentado as 2 possibilidades de trabalho, evidenciando as diversas possibilidades de instigar a leitura, a participação e o conhecimento científico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicia-se a discussão observando a importância da contextualização de conceitos aplicados na disciplina de Ciências para auxiliar o processo de aprendizagem. Sabe-

se que a Literatura será capaz de tornar o assunto mais intrigante, instigador e atraente, o que facilitará a aprendizagem ativa.

A figura 1 demonstra uma página do livro, apresentando a narrativa e suas formas de tornar conceitos mais assimiláveis, auxiliando a flexibilidade cognitiva, aumentando a capacidade de leitura e escrita.

Figura 1 – Página do livro e suas contextualizações.



Fonte: acervo da autora.

Será que essa forma de leitura orientada, contextualizada e dinâmica não irá favorecer a motivação e empolgação de um aluno que realiza leitura curtas, e que está totalmente absorto quando de posse de um celular?

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las (Bacich; Moran, p.6, 2019).

Segundo Wiggins e McTighe “O desafio, obviamente, é direcionar para o que é essencial”. E fornecer o essencial demanda que o professor avalie seu planejamento e adeque sua inovação tecnológica às características da turma, ressignificando

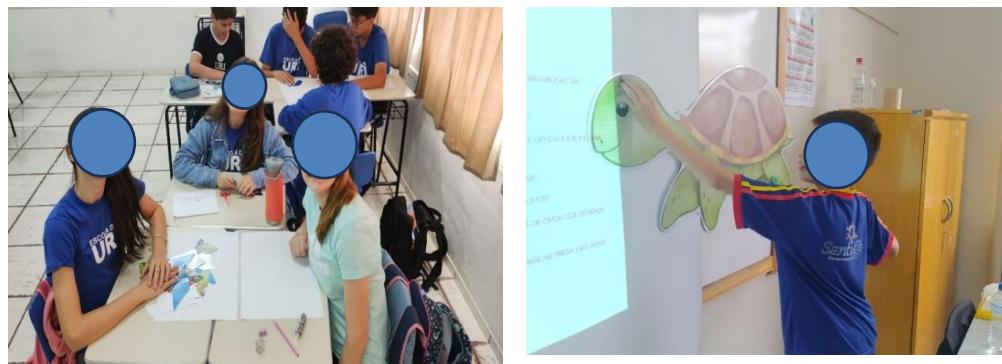
conceitos e apostando nas inovações para provocar, instigar e flexibilizar a aprendizagem.

Vivenciamos a cultura da desvalorização do hábito de ler, pois a modernização trazida pelos meios de comunicação proporciona à criança outras opções de lazer, deixando a leitura de bons livros fora do cotidiano da maioria delas. Os pais, não conseguem mobilizá-las, em virtude de seu próprio afastamento do âmbito literário (Gouveia et al, 2020).

Raramente os pais gastam seus recursos monetários com livros, compra-se dos mais variados brinquedos, celulares ou games; porém, afastam suas crianças e jovens do mundo fantástico da literatura. Torna-se necessária uma mudança na transmissão cultural para que pais e discentes compreendam a importância da leitura no desenvolvimento da cognição e da escrita; no despertar da curiosidade, na instigação da imaginação e na aprendizagem do conteúdo (Minuzzi; Amaral, 2021).

Durante as atividades notou-se a participação efetiva dos alunos, tanto dos anos finais, quanto dos anos iniciais (figura 2).

Figura 2 – Imagem de alunos do Ensino Fundamental. à esquerda (anos iniciais); à direita (anos finais).



Fonte: Acervo da autora.

Evidencia-se que a Literatura auxilia a imaginação, estimula o emocional, desperta o lúdico, atende as necessidades cognitivas e intelectivas, tornando-se aliada no processo ensino-aprendizagem (Gouveia et al, 2020). Já dizia Bettelheim:

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação; ajudá-la a desenvolver ser intelecto, tornar clara suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbe (Bettelheim, 1998, p.13).

Ainda deve-se considerar a possibilidade de personalizar as atividades conforme a faixa etária dos discentes. A personalização demanda garantir que o conhecimento científico abordado no livro possa ser disseminado e que garanta o aprendizado de vocábulos e conceitos de difícil significado. A figura 3 demonstra a produção de um biscuit para colocar no chimarrão, ofertado para crianças dos anos iniciais para que atuassem como disseminadoras de conhecimento. O relato da mãe, deixa claro que as atividades contribuíram para que o conteúdo transcendesse a sala de aula.

Figura 3 – Relato de uma mãe no *Instagram*.



Fonte: Acervo da autora.

Esse será o intuito de aliar a Literatura ao ensino de Ciências, proporcionar aprendizagem, discussão, desenvolvimento de conhecimento científico, criticidade em relação ao meio ambiente e as relações que se evidenciam, mudança de hábitos e atitudes e, principalmente, a formação de leitores conscientes e participativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho evidencia a importância de buscar alternativas em inovações pedagógicas que favoreçam a aprendizagem, como a associação do livro de literatura nas aulas de Ciências, para que possamos formar futuros leitores, resignar conceitos

e estimular novos hábitos, que poderão iniciar, com certeza, através do planejamento personalizado do professor. Essa ação interdisciplinar irá favorecer tanto professor, quanto aluno, pois estaremos contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, tornando o conteúdo mais acessível, de fácil compreensão e dinâmico.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Cisnara Pires. **Lixo no mar:** histórias de uma tartaruguinha verde. 1^a ed. Santiago: Casa do Poeta Brasileiro, 2023.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

GOUVEIA, Débora de Santana B. Et al. Conto de Fadas: instrumento eficaz de ensino-aprendizagem. *In:* SILVEIRA NETO, Joaquim C.(Org). **Os saberes e os fazeres de professores no chão da escola.** Euclides da Cunha – Ba: Farol do Conhecimento, 2020.

MINUZZI, Nathana P.; AMARAL, Cisnara P. Interfaces entre a Literatura infanto-juvenil e a Educação Ambiental:uma proposta pedagógica. **Educação Ambiental em Ação**, v.XIX, n.74, 2021. Disponível em:
<https://www.revistaea.org/index.php?exemplar=75>, acesso em dez 2023.

SCLIAR-CABRAL, L. **Sistema Scliar de Alfabetização:** fundamentos. Florianópolis: Lili, 2012

WIIGGINS, Grant; McTIGHE, Jay. **Planejamento para a compreensão:** alinhando o currículo, avaliação e ensino por meio de planejamento reverso. 2^a ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

CANTINHOS PEDAGÓGICOS COMO MÉTODO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cláudia Gomes Dias. cgdias52@gmail.com⁽¹⁾

⁽¹⁾ Professora educação infantil; EMEI Marianinha Lopes; Bagé-RS;

INTRODUÇÃO

Esse trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal de Educação Infantil Marianinha Lopes, no Município de Bagé. As atividades foram realizadas no período de abril a agosto de 2023. Com uma turma do Maternal 2B, composta por 16 crianças de 03 a 04 anos, sendo 03 crianças incluídas com autismo.

A implantação do Cantinho Produtivo ou Pedagógico possibilita diferentes aprendizagens e o desenvolvimento de diversas habilidades, oportunizando a interação da criança com os demais membros inseridos em sala de aula e uma gestão reflexiva e cooperativa, pois através das observações, pesquisa e ações pedagógicas do corpo docente pode ser organizado espaços produtivos que valorizem os conhecimentos e as trocas entre os pares.

Os Cantinhos Produtivos permitem maior funcionalidade aos materiais disponíveis para as crianças em sala de aula, visando atingir os objetivos da proposta pedagógica e as ações pensadas por uma gestão democrática que permite o protagonismo infantil.

Esse recurso pedagógico permite que a criança desenvolva a autonomia sem o auxílio direto do adulto, sendo assim, o professor será capaz de identificar as necessidades e as potencialidades desse aluno, promovendo inovação pedagógica durante as interações e transformações dos espaços conforme os interesses e descobertas, assim o processo de ensino torna-se dinâmico e reflexivo diversificando os saberes e suas aplicações.

Portanto, o objetivo principal desse trabalho é oportunizar às crianças da Educação Infantil um ambiente lúdico, participativo e interativo, além de, estabelecer uma relação de troca de experiências entre educadores e educandos com ações pedagógicas que oportunizem aprendizagem entre os pares e a descoberta.

A troca de experiências entre as crianças e o professor é efetiva se o espaço for bem planejado e organizado, promovendo novas vivências, fortalecendo os vínculos e práticas pedagógicas enriquecedoras.

A necessidade de inserir os Cantinhos Produtivos com temáticas variadas surgiu da necessidade de ampliar a interação entre os alunos e facilitar os processos de ensino-aprendizagem.

CANTINHOS PRODUTIVOS OU PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nos últimos anos, Educação Infantil tem buscado novas estratégias pedagógicas que proporcionem a organização da vida coletiva nas instituições de ensino que atendem as crianças pequenas. Nessa perspectiva, a utilização de “Cantinhos Pedagógicos é um recurso eficaz na organização da sala de aula e tem sido incorporado à filosofia educacional de escolas e creches” (Gadani, 2017, p. 752).

Durante a organização dos Cantinhos Pedagógicos é considerado as interações e interesses dos educandos, como também as ações e projetos desenvolvidos na escola. A gestão democrática neste sentido aproxima as ações pedagógicas das vivências da comunidade escolar.

Martins et al., (2018) apud Barbosa “é por meio do espaço que podemos contribuir ou não para a formação dos aspectos subjetivos e cognitivos dos pequenos, além disso, permite a criação e recriação de ambientes desafiadores e estimulantes”

Organizar o cotidiano da criança na Educação Infantil pressupõe o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do grupo de crianças, a partir, principalmente de suas necessidades (Martins et al., apud Barbosa; Horn, 2018, p. 04).

A organização do cotidiano baseado na escuta e narrativas das crianças propondo espaços pedagógicos com intencionalidade para desenvolver diferentes habilidades e potencializar os saberes construídos individualmente ou entre grupos.

Gadani (2017) apud Oliveira relata que “a criança participa ativamente em seu desenvolvimento através das relações com o ambiente, especialmente em suas interações com os adultos e demais crianças”.

Ao estruturar e organizar a sala de aula, indiscutivelmente, “o educador favorece o envolvimento das crianças entre si, sem necessidade de interferência

direta, dessa forma o professor fica disponível para aquelas crianças que procuram interagir com ele" (Gadani apud Carvalho, 2017, p. 756).

As crianças são os idealistas das brincadeiras e a escuta ativa da comunidade escolar propicia organizar espaços e práticas pedagógicas que auxiliem e ou ampliem as potencialidades e habilidades durante as interações e discussões entre os pares.

Sendo assim, uma das vantagens dos Cantinhos "é a possibilidade de maior acesso das crianças ao professor que pode disponibilizar um tempo maior para o atendimento individual das crianças, sem deixar de monitorar e observar os demais" (Gadani apud Carvalho, 2017, p. 756).

Os Cantinhos são potentes para que as crianças possam interagir entre os pares, criando situações que possibilitem desenvolver relações interpessoais e troca de saberes. E ao professor a oportunidade de observar e construir os saberes de forma lúdica e participativa.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A metodologia utilizada nesse trabalho é a pesquisa observacional, buscando diversificar os instrumentos de aprendizagem.

É relevante destacar que para ser considerada uma técnica eficaz na pesquisa, a observação precisa ser realizada de modo a haver comprometimento com o ato de observar. O olhar do observador não pode ser apenas atento, mas precisa ser um olhar ativo sustentado por uma questão e por uma hipótese (Martins S et al., apud Laville; Dionne, 2018, p. 06).

Assim, o Projeto Vivências e Descobertas através da Contação de Histórias, organizou espaços com objetos que aguçam a curiosidade e oportunize as trocas e a ação ativa das crianças.

No desenvolvimento diário do Projeto as crianças eram conduzidas ao Cantinho, sentadas em círculo eram ofertados os materiais disponíveis (livros, fantasias, fantoches, adereços, etc).

Os contos infantis favoritos das crianças eram: O Gato Xadrez, O Sapo Comilão, Os Três Porquinhos, Chapeuzinho Vermelho, A Cinderela, etc. Em seguida, ao término da contação, a professora fazia algumas perguntas referentes à história trabalhada para melhor fixação do aprendizado.

Durante a Contação as crianças demonstravam interesse, concentração e atenção, sendo incentivados pela professora as declarações espontâneas.

Após a leitura da história infantil escolhida pelas crianças eram realizadas atividades complementares (colagem, trabalhando, cores, pinturas, confecções dos personagens principais com material reciclado, etc).

Segundo Melo et al., (2020) “a ação de contar histórias ajuda a desenvolver competências psicoafetivas, colaborando com o processo de simbolização, abstração e habilidades criativas”.

O Projeto Vivências e Descobertas justificou-se pela necessidade de ativar a Arte da Contação de Histórias no ambiente escolar. Ao desenvolver as habilidades imaginativas e criativas, as crianças podem decolar no espaço e no tempo, além de reproduzir as histórias apreendidas em sala de aula nos demais ambientes que está inserida.

Para tornar o Projeto atrativo, diversificado e do interesse das crianças foi construído um Cantinho Temático sobre Histórias Infantis, disponibilizando aos alunos fantasias, acessórios, livros e sacola literária.

Melo et al., referindo-se a Sisto (2020) “contar histórias significa salvar o mundo imaginário”, porque, a literatura infantil abre espaço ao pensamento mágico, possibilitando o livre exercício da imaginação criativa”.

Estendendo o Projeto para além da sala de aula, uma vez por semana a criança escolhia um livro e a professora entregava um caderno de apontamentos (Sacola Literária) para lerem junto a família e anotar as reações e pensamentos da criança desencadeadas pela história infantil.

Melo et al., citando Zilberman (2020) “a literatura infantil transforma-se num meio de acesso ao real, na medida em que facilita a ordenação de experiências, pelo conhecimento de histórias, e a expansão do domínio linguístico”.

RESULTADO E DISCUSSÃO

As escolas públicas e privadas de Educação Infantil devem priorizar em suas propostas pedagógicas a organização dos ambientes, permitindo assim o livre acesso das crianças aos materiais utilizados na construção das aprendizagens individuais e coletivas.

Traduzindo as concepções de criança, de educação, de ensino aprendizagem, bem como de sua visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário. O espaço é retrato da relação pedagógica estabelecida entre criança e professor (Martins et al., apud Horn, 2018, p. 06).

Com a implantação do Cantinho Pedagógico em sala de aula, no primeiro momento, as crianças demonstraram surpresa e curiosidade, em seguida, ao observar a interação dos alunos com o espaço e os seus materiais as expectativas foram atendidas, afinal, esse é o papel do professor oferecer novas experiências e aprendizados.

Segundo Martins et al., (2018) “é papel do professor planejar a organização do espaço e as respectivas atividades, a fim de alcançar os objetivos propostos, levando em conta o contexto que a criança pertence”.

Durante o Projeto Vivências e Descobertas confirmou-se o que é observado no dia a dia, as crianças necessitam de estímulos diversos para facilitar os seus aprendizados levando em consideração, principalmente, as suas individualidades.

Gadani citando Aver (2017) “os cantos de atividades diversificadas e a organização do espaço oferece várias possibilidades de atividade ao mesmo tempo, de modo que as crianças possam escolher onde estar e o que fazer”.

Uma organização bem pensada do espaço reflete o que o professor concebe sobre a criança, e como ele incentiva a sua autonomia, preocupando-se com o favorecimento do autoconhecimento e o desenvolvimento das habilidades cognitivas, afetivas, social e cultural (Gadani apud Aver, 2017, p. 758).

A organização do espaço físico na Educação Infantil em cantos, em zonas semiabertas, “constitui-se para alguns educadores como uma forma de controle através de arranjos espaciais, pois o professor observa e controla todas as ações das crianças sem ser o centro da prática pedagógica” (Gadani apud Horn, 2017, p. 753).

Cada aluno desenvolve-se no seu ritmo, por isso, é fundamental o professor oportunizar métodos pedagógicos variados que atendam as necessidades individuais e coletivas dos seus alunos e o Cantinho Pedagógico atende satisfatoriamente essa demanda.

O Cantinho da Leitura na Educação Infantil “estimula a prática e o interesse pelos livros” (Andrade, 2020, p. 01). Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI afirma:

que tal prática proporciona às crianças pequenas a ampliação do universo cultural e o desenvolvimento de várias habilidades que contribuem para a formação do leitor, tais como: a atenção, a observação, a memória, a reflexão, a expressão oral, entre outras (Brasil, 1998).

Os cantinhos de leitura “contribuem para incentivar atividades de leitura como uma rotina, desde a Educação Infantil bem como despertar diversas habilidades nas crianças, como a linguagem, a ampliação do vocabulário, a criatividade e a descoberta do mundo imaginativo” (Andrade, 2020, p. 04).

O contato excessivo com as telas de computadores, celulares, tablets e demais tecnologias, infelizmente, estão afastando as crianças do contato com os livros e todos os sentimentos e emoções proporcionado por esses: encantamentos, fantasias, mistérios, sons, cores, dessa maneira, estimulando as sensações de surpresa, admiração, espanto, somente, os livros são capazes de despertar.

Contar histórias é uma atitude multidimensional. Ao contar histórias atingimos não apenas o plano prático, mas também o nível do pensamento, e, sobretudo, as dimensões do simbólico e do mistério (Dias apud Busatto, 2023)

Dias citando Abramovich (2023) “contar histórias é uma arte que equilibra o que é ouvido e o que é sentido”. Quando a criança é capaz de se reconhecer como sujeito, além de recontar as histórias com um toque pessoal, também se identificará como protagonistas da própria história. Tornando-se indivíduos ativos e como uma autoimagem saudável que se estabelece a partir dos vínculos de amizade no ambiente familiar, escolar e social.

Ao final do Projeto foi realizada uma exposição dos materiais construídos com as crianças com a participação das famílias. Os registros fotográficos foram anexados ao parecer descritivo do aluno.

Refletindo sobre a execução do Projeto Vivência e Descoberta através da Contação de História percebe-se que a totalidade dos objetivos traçados foram alcançados havendo o envolvimento das crianças e das suas famílias.

Durante as atividades as crianças demonstraram interesse e foram participativas, dessa maneira, transformando o aprendizado e a convivência em algo significativo e prazeroso através de um ambiente motivador.

O Projeto demonstrou que as histórias trabalhadas de forma dinâmica e inovadora despertaram novas vivências e sensações, principalmente, todas as crianças sentiram incluídas nas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil exerce uma grande importância na formação social e escolar da criança. É nesse espaço de convivência e aprendizado que a criança terá a oportunidade de adquirir conhecimento sobre si mesmo e o mundo. Além de desenvolver as suas habilidades de desenhar, pensar, teatralizar, brincar, escrever e criar.

O Cantinho Pedagógico ou Produtivo é um excelente recurso pedagógico ao transformar a sala de aula em um ambiente estimulante e interativo para o pleno desenvolvimento da criança. Cabe ao professor oferecer os estímulos à aprendizagem de forma planejada e organizada tornando o ensino-aprendizagem mais flexível e dinâmico.

Ao implantar o Cantinho Produtivo em sala de aula o professor deve considerar as condições da instituição escolar, principalmente, a criança em sua individualidade. Fazendo as mediações necessárias para atingir o objetivo proposto pelo Cantinho Pedagógico e tornando as aprendizagens mais significativas.

Ao estabelecer essa proposta pedagógica, o professor deve planejar as atividades de forma lúdica e participativa, dessa forma, permitindo a exploração pela criança do ambiente escolar.

Por fim, os Cantinhos Pedagógico ou Produtivos estimulam as crianças no processo de aprendizagem, na capacidade de memorização, na coordenação motora e sensorial, nos relacionamentos interpessoais, na autoestima e nas questões emocionais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Amanda Regina dos Santos. A importância dos cantinhos de leitura nas salas da educação infantil. In: **Anais...VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU**, Maranhão, p. 01-06, 2020. Disponível em: <http://editorarealizare.com.br> Acesso em: 20/12/2023.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI.
Ministério da Educação e do Desporto, Brasília: MEC, 1998.

DIAS, Cláudia Gomes. **Projeto vivências e descobertas através das contação de histórias.** Secretaria Municipal de Educação: Escola Municipal de Educação Infantil Marianinha Lopes, 2023.

GADANI, Elisete Francisca. Cantinhos pedagógicos: ensinando através das brincadeiras. REP'S – **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 8, n. 2, ed. 22, p: 749-762, ag/dez, 2017. Disponível em: <http://periodicos.unemat.br> Acesso em: 20/12/2023.

MARTINS, Jaquileude Araújo; ARAÚJO, Bruna de Lourdes Aguiar; AVELAR, Tamiles Pestana; LUZ, Lilia Ferreira. Cantinhos produtivos: A intencionalidade na organização do espaço na educação infantil. In: **Anais...** V CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, Maranhão, p. 01-08, 2018. Disponível em: <http://editorarealizare.com.br> Acesso em: 20/12/2023.

MELO, Acreciana de Sousa; DIAS, Adelaide Alves; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa; RÊGO, Raimunda Queiroz. A contação de histórias e seus contributos para a interação e desenvolvimento linguístico da criança. Departamento de Educação da UNIFESP - **Revista Olhares**, v. 8, n. 3 – Guarulhos, dezembro de 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br> Acesso em: 27/12/2023.

GESTÃO DO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NA INFÂNCIA: INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO MONTESSORIANA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Priscila Helena Machado Barbosa, priscilabarboosamm@gmail.com⁽¹⁾
Fernanda Tarouco Gonçalves, fernandatarouco92@gmail.com⁽²⁾,
Gabriela Rodrigues Noal, noalgabriela@gmail.com⁽³⁾,
Ana Luiza Zappe Desordi Flôres, ana.desordi@acad.ufsm.br⁽²⁾,
Cadidja Coutinho, cadidja.coutinho@ufsm.br⁽⁴⁾,

- ⁽¹⁾ Licenciada em Pedagogia; Universidade Federal de Santa Maria; Santa Maria, Rio Grande do Sul.
⁽²⁾ Doutoranda de Educação em Ciências; Universidade Federal de Santa Maria; Santa Maria, Rio Grande do Sul.
⁽³⁾ Mestranda em Educação em Ciências; Universidade Federal de Santa Maria; Santa Maria, Rio Grande do Sul.
⁽⁴⁾ Departamento de Metodologia do Ensino; Centro de Educação; Universidade Federal de Santa Maria; Santa Maria, Rio Grande do Sul.

INTRODUÇÃO

A educação Montessoriana é um método educacional desenvolvido pela médica italiana Maria Montessori no início do século XX. Esse método é baseado na crença de que as crianças são naturalmente motivadas a aprender e explorar o mundo ao seu redor.

Essa abordagem educacional tem ganhado força em diversas partes do mundo, incluindo o Brasil, por reconhecer a importância de uma educação personalizada e sensível às necessidades individuais de cada criança. Central para essa filosofia é o conceito de que educar uma criança envolve uma cuidadosa observação de suas necessidades e a provisão de materiais, atividades e experiências que atendam a essas necessidades de maneira integral (Aranha, 1989).

Sua fundamentação foi estabelecida através de uma meticulosa observação, revelando as particularidades e exigências específicas de diferentes faixas etárias. A teoria ressalta a importância da consistência dessas necessidades ao longo de períodos de desenvolvimento distintos, denominados "períodos sensíveis" (COSTA, 2012). Nesses períodos a criança busca fazer determinadas ações repetidas vezes e com muita frequência. Ao observar isso, é necessário dar atividades concretas para que a criança possa desenvolver essas habilidades e saciar as necessidades que possuem.

Montessori, assim como Piaget, enfatizava a importância dos períodos

sensíveis no desenvolvimento infantil. Segundo Lillard (2017), a privação de qualquer período sensível pode resultar na perda irreversível de oportunidades de aprendizado. Montessori identificou paralelos entre suas observações e as fases do desenvolvimento propostas por Piaget: sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais (Papalia, 2006). Organizando as idades em linhas de interesse semelhantes, ela desenvolveu um sistema educacional que promove a aprendizagem através de atividades específicas, adaptadas a cada faixa etária. As escolas Montessori adotam turmas multi-idades, permitindo uma interação entre crianças de diferentes idades e facilitando um ambiente de aprendizado diversificado (Papalia, 2006).

A educação Montessoriana, com sua abordagem centrada na criança e no aprendizado ativo, incorpora naturalmente a inovação pedagógica em sua prática. Ao reconhecer os períodos sensíveis e a importância de fornecer oportunidades de aprendizagem personalizadas, essa filosofia educacional se alinha perfeitamente com os princípios da inovação pedagógica, que buscam adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos.

Neste contexto, a inovação pedagógica pode ser entendida como a busca contínua por novas formas de ensinar e aprender, utilizando metodologias dinâmicas e recursos educacionais atualizados (Teixeira, 2023). No caso da educação Montessoriana, isso se traduz em oferecer ambientes de aprendizagem ricos em materiais manipulativos e experiências concretas, que permitem às crianças explorar e descobrir o mundo ao seu redor de maneira ativa e autônoma.

Ao integrar a inovação pedagógica ao conceito Montessoriano, podemos ampliar ainda mais as possibilidades de ensino e aprendizagem, adaptando as práticas pedagógicas tradicionais para atender às demandas de uma sociedade em constante transformação. Isso pode envolver a incorporação de novas tecnologias educacionais, o desenvolvimento de estratégias de ensino mais interativas e colaborativas, e a valorização da criatividade e do pensamento crítico como parte essencial do processo educativo. Considerando que as Ciências da Natureza se manifestam de diferentes formas dentro do mundo infantil, entre crianças bem pequenas e crianças maiores, a integração da inovação pedagógica pode oferecer novas perspectivas sobre como abordar esses conceitos de maneira eficaz e envolvente (Kuester, 2023).

No contexto de uma escola Montessoriana na região central do estado do Rio Grande do Sul, surge uma indagação crucial: como as Ciências da Natureza se manifestam em turmas de crianças bem pequenas, com idades entre 1 ano e 7 meses e 3 anos e 11 meses, na etapa de educação infantil? Essa faixa etária peculiar, onde as crianças ainda estão desenvolvendo suas habilidades cognitivas e de comunicação, revela que as Ciências da Natureza se apresentam de maneiras singulares. As crianças bem pequenas, por exemplo, geralmente não questionam ou refletem muito sobre suas dúvidas, bastando uma resposta simples para continuar suas atividades e brincadeiras.

Diante desse cenário, estratégias inovadoras podem ser desenvolvidas para estimular a curiosidade natural das crianças e promover uma compreensão mais profunda dos princípios científicos desde os primeiros anos de vida. Através da experimentação, da exploração do ambiente natural e do uso de recursos educacionais interativos, as crianças podem ser incentivadas a investigar, descobrir e aprender de forma ativa e significativa, construindo assim uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades científicas ao longo de suas vidas.

O presente estudo tem como objetivo central investigar a presença e a integração das Ciências da Natureza na rotina e no cotidiano dessas crianças em uma escola Montessoriana específica, ou seja, descrever interfaces entre a gestão do ensino de Ciências da Natureza e a perspectiva educacional Montessoriana. Para tanto, propõe-se relatar as experiências vivenciadas nesse contexto por meio de observações detalhadas e registros cuidadosos realizados pela regente da turma, que também atua como pesquisadora principal deste estudo. A análise desses registros permitirá uma compreensão como a gestão do ensino de Ciências da Natureza se entrelaça com as atividades diárias, as brincadeiras e as interações das crianças bem pequenas nesse ambiente educacional particular.

METODOLOGIA

Este trabalho constitui uma pesquisa qualitativa, na forma de um relato de experiência, embasado em uma abordagem descritiva e exploratória. Seu propósito está atrelado na observação e descrição do ensino de Ciências da Natureza em uma turma Montessoriana com crianças bem pequenas, além de explorar inovações pedagógicas que possam enriquecer o processo educativo nesse contexto. A

pesquisa qualitativa, ao concentrar-se no aprofundamento da compreensão de um grupo social, utiliza observações diárias do tipo participante como base para a investigação (Gil, 2008).

Os sujeitos participantes deste estudo foram 18 crianças, compreendendo 13 meninos e 05 meninas. Destas, 09 têm entre dois anos e dois anos e seis meses, 04 têm entre um ano e seis meses e dois anos, e 05 têm entre dois anos e seis meses e até três anos. As observações foram realizadas pela professora da turma, autora principal deste trabalho.

Os dados obtidos foram analisados utilizando as premissas da análise de conteúdo, conforme definida por Bardin (2016), como um conjunto de técnicas para examinar as comunicações dos sujeitos pesquisados. Essas técnicas visam permitir a interpretação sistemática e descritiva dos dados, incorporando conhecimentos sobre as condições de produção e recepção das mensagens.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os momentos em que as Ciências da Natureza aparecem na educação infantil, com crianças bem pequenas, são inúmeros e variados, e neste trabalho aponta alguns momentos vivenciados pela autora principal (pesquisadora e regente de turma) dentro deste espaço escolar.

Momento 1: "Dia da novidade" - Toda segunda-feira, a turma tem o dia da novidade em que alguma criança traz uma novidade para compartilhar, algo que ela goste ou que tenha sido importante, e então compartilha da "novidade" com os colegas. Relato: *A segunda-feira aqui retratada foi depois do domingo da Páscoa, então a criança trouxe vários ovos de plástico, pintados e decorados por ela e sua família, cheio de amendoins dentro para distribuir aos colegas. Ao final da tarde nos reunimos para comer os amendoins, cada criança comia o seu, de repente um menino derruba seus amendoins no chão, as professoras até então não haviam percebido. Passou um tempo e por algum motivo caminho em direção à pia da sala, e lá estava a criança, com seus amendoins dentro da pia, jogando água neles. E então eu o perguntei: "por que você colocou os amendoins na pia?". Ele respondeu: "Por que caiu no chão e ficou sujo".*

Momento 2: "Aula de música" - *Uma vez na semana, temos aula de música. Eis que em um destes dias de aula, a professora trouxe a música "Tum tum" de Thiago di*

Luca, um trecho da música fala o seguinte: “Quando eu olho nos teus olhos, frio na barriga, fico todo remexido e acho que é lombriga”. Exatamente neste momento, ao ouvir a professora cantando, um aluno de 2 anos e alguns meses diz: “É cocô!”, pois para ele esse remexido na barriga são fezes. Foi muito divertido no momento, mas percebe-se aqui a associação e entendimento que ele já tem sobre seu corpo, pois quando a barriga dele se “remexe”, é vontade de eliminar as fezes e não lombrigas.

Momento 3: “Ida ao banheiro” - No início de uma tarde, um menino de 2 anos e alguns meses pediu para ir ao banheiro, após sair do banheiro, eu disse a ele: - “Agora vamos lavar as mãos?!” Ele recusou e fez sinal mostrando que não queria, então eu disse: “lavar as mãos é muito importante”. Uma menina um pouco mais velha, ouvindo e vendo a situação, se aproximou e disse: “se não lavar as mãos, fica com bactérias e depois vai doer a barriga”. A mãe dessa menina é médica e certamente comenta sobre a importância de lavar as mãos com ela, então ela trouxe essa informação para o colega, e assim ele lavou suas mãos.

Percebemos através destes relatos como as Ciências da Natureza aparecem em cada um destes momentos, a percepção de seus corpos, como o menino que entende que quando a barriga se “remexe” é vontade de “fazer cocô”. Mesmo sendo crianças bem pequenas, elas vão fortalecendo conceitos que vêm adquirindo desde quando nascem, como o menino que sempre vivenciou momentos em que adultos dizem que se o alimento caiu no chão ele fica sujo e não se pode mais comer, mas ele na tentativa de salvar os amendoins para poder comê-los os leva até a pia para lavar, pois se caiu no chão e ficou sujo, lavando eles haveria a possibilidade de comer. Tendo a ideia de que ao lavar as mãos elimina as bactérias, com os amendoins poderia fazer o mesmo.

Importante reforçar por meio destes relatos os conhecimentos que as crianças já trazem de casa, pois mesmo tão pequenas já sabem muitas coisas sobre o mundo em que vivemos, e através das vivências com suas famílias de inúmeras profissões. Acabam repassando essas informações para os colegas, que repassam para outros e assim se dá continuidade ao compartilhamento de conhecimentos científicos, como a menina, filha de uma médica, que para ela é muito claro a importância de lavar as mãos após ir ao banheiro, e assim acaba incentivando seus colegas a fazerem o mesmo.

O papel da professora nesses momentos é dar sentido para coisas que surgem

muitas vezes espontaneamente, pois o que para uma criança já é algo claro, para outras ainda não é, o docente está ali para facilitar a compreensão de conhecimentos que as crianças já trazem consigo. É necessário desconstruir a ideia de que crianças na educação infantil, e principalmente crianças bem pequenas, não entendem e não lembram de explicações, pois tudo está sendo absorvido por elas. O importante é que se tenha constância e persistência para todo dia reforçar o motivo de lavar as mãos após ir ao banheiro, ou de escovar os dentes após as refeições, por exemplo. Isso deve ser feito até que a criança não precise mais ser lembrada. Fica muito mais fácil quando é dado um motivo para determinadas ações do que dar um “comando” vazio e sem sentido.

À vista disso, comprehende-se a importância do contato com as Ciências da Natureza desde a educação infantil, pois é nesta fase que possuem mais capacidade de assimilar habilidades e conhecimentos sem se esforçar para isso, essa assimilação acontece de forma espontânea por todas as crianças de 0 a 6 anos.

Com isso Carletto e Viecheneski (2013), comprehendem que o ensino de Ciências da Natureza contribui para que os estudantes sejam inseridos na cultura científica, e assim lhes será possibilitado que compreendam o mundo, sendo pessoas com um senso crítico, fazendo com que seus conhecimentos científicos lhes auxiliem a julgar e fazer escolhas conscientes no seu dia a dia, desejando uma melhor qualidade vida para si e para a sociedade em que vive.

Deste modo, engana-se quem pensa que o contato com as Ciências da Natureza desde muito cedo não colabora em nada, o que não colabora de fato é não esclarecer as dúvidas das crianças e não explicar a elas como os acontecimentos científicos se dão, conforme cada idade há um nível de complexidade da explicação, mas isso não quer dizer que não possamos conversar com crianças bem pequenas sobre Ciências da Natureza, mesmo que elas não digam o que estão entendendo, isso possivelmente vai favorecer o ingresso e desenvoltura nos anos iniciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou destacar não apenas a emergência das Ciências da Natureza em uma turma de crianças bem pequenas, mas também enfatizou a importância da inovação pedagógica nesse processo educativo. Ao adotar a metodologia Montessoriana, que valoriza a autonomia, a experimentação e a

descoberta, foi possível promover uma abordagem diferenciada no ensino das Ciências da Natureza, despertando o interesse precoce das crianças por essa área do conhecimento.

A inovação pedagógica manifestou-se na forma como os conceitos científicos foram introduzidos de maneira lúdica e contextualizada, utilizando materiais sensoriais e atividades práticas que estimulam a curiosidade e a investigação. Essa abordagem não apenas torna o aprendizado mais significativo para as crianças, mas também as prepara para serem pensadoras críticas e criativas no futuro.

Ao reconhecer a importância de introduzir as Ciências da Natureza desde cedo, de forma inovadora e envolvente, este trabalho contribui para o desenvolvimento de um ambiente educacional que valoriza a construção do conhecimento de forma ativa e participativa. Essa abordagem não apenas promove o desenvolvimento integral das crianças, mas também prepara o terreno para futuras inovações no campo da educação científica.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação. São Paulo: Moderna, 1989.
BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa. Ed. 70, 2016.

Costa, M. S. P. (2002). Maria Montessori e seu método. *Linhas Críticas*, 7(13), 305–320. <https://doi.org/10.26512/lc.v7i13.2914>.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KUESTER, Andressa Gabriela. **Ciências da natureza na educação infantil**. 2023.
LILLARD, Paula Polk. **Método montessori: Uma introdução para pais e professores**. Santana da Paraíba: Manole, 2017. 158 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**. p. 139-153, 2018.

PAPALIA, Diane e; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano**. 8ºed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A PESQUISA CIENTÍFICA. In: GERHARDT, Tatiana Engel; ;, Denise Tolfo Silveira. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009. Cap. 2. p. 33-44.

VIECHENESKI, Juliana Pinto; CARLETTTO, Marcia. Por que e para quê ensinar ciências para crianças. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, [S.L.], v. 6, n. 2, p. 213-227, 30 ago. 2013. Universidade Tecnologica Federal do

Parana (UTFPR).

TEIXEIRA, Rui Pedro Santos. **A supervisão pedagógica na inovação pedagógica: o caso do Projeto Novas Rotas.** 2023. Tese de Doutorado.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Helouise Pedroso dos Santos, helouisepedrosololo@gmail.com⁽¹⁾
Berenice Pacheco Marques berepachecomarquess@gmail.com⁽²⁾
Lucilene da Costa Alves, lucilene.dacostaalves2@gmail.com⁽²⁾

⁽¹⁾ Atendente de Educação Infantil; EMEI Marianinha Lopes; Bagé/RS;

⁽²⁾ Professora de Educação Infantil; EMEI Marianinha Lopes; Bagé/RS;

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda évê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

Carlos Drummond de Andrade

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se propõe a analisar o modo como se dá o brincar com as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), este “é um transtorno do neurodesenvolvimento. Isso significa que algumas funções neurológicas não se desenvolvem como deveriam nas respectivas áreas cerebrais das pessoas acometidas por ele.” (Gaiato, 2018). A partir disso, buscamos refletir as possibilidades de trabalho para auxiliar o desenvolvimento infantil de crianças com TEA por meio de brincadeiras e da ludicidade.

Por ser o brincar uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, essa atividade é considerada um direito da criança e está no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no inciso IV do art. 16, onde destaca que “brincar, praticar esportes e divertir-se” (BRASIL, 1990) são diretos referentes à liberdade.

É necessário que o valor da brincadeira seja defendido e explicado para as famílias para que os adultos entendam a importância do brincar no desenvolvimento físico, social, afetivo e intelectual. Além disso, a brincadeira possibilita explorar o mundo de forma dinâmica, recriando suas vivências por via do lúdico e desenvolvendo suas capacidades cognitivas, afetivas e motoras.

O ato de brincar na maioria das vezes se dá de modos diferentes, considerando que a criança com autismo apresenta padrões de comportamento, para Cipriano (2016)

As crianças que se encontram dentro do TEA, podem apresentar comportamento característico de rigidez, repetição de movimentos e escolhas, baixa atividade exploratória (brincar empobrecido), baixo potencial imaginativo nas atividades ligadas ao brincar, com deficit no comportamento social (Cipriano, 2016, p.5).

Sabemos que na Educação Infantil a atividade lúdica norteia um trabalho pedagógico que visa ao desenvolvimento significativo do educando, pois a brincadeira e o jogo constituem um veículo privilegiado de educação e favorecem o processo de ensino aprendizagem, assim o lúdico se transforma em ferramenta quando trabalhamos com o desenvolvimento infantil de alunos com TEA, fazendo uma ponte de ligação da infância, possibilitando que as crianças ultrapassem o mundo real, transformando-o em imaginário. Além disso, a brincadeira é uma das formas encontradas para expressar sentimentos e desejos, expor as emoções, além de reforçar os laços afetivos e elevar o nível de interesse da criança com a brincadeira, sendo assim a escola e a família que brinca com a criança estimula seu desenvolvimento.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Diariamente a brincadeira se faz presente na vida das crianças e na escola isso não poderia ser diferente. Desse modo, considerando que o brincar faz parte do ser criança, a escola precisa proporcionar um ambiente onde esse sujeito se sinta livre para imaginar, criar e interagir com o outro, oportunizando o pleno desenvolvimento do educando.

Pois é a brincadeira, e nada mais, que está na origem de todos os hábitos. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se, devem ser inculcados no pequeno através de brincadeiras, acompanhados pelo ritmo de versos e canções. É da brincadeira que nasce o hábito, e mesmo em sua forma mais rígida o hábito conserva até o fim alguns resíduos da brincadeira (Benjamin, 1994, p.253).

O presente estudo qualitativo, partiu de experiências no cotidiano escolar, onde o questionamento sobre os múltiplos brincares de crianças com TEA mostrou-se um tema de suma importância de estudo no meio pedagógico. Diante disso, a partir de pesquisas realizadas no campo da educação e do brincar, estruturamos a proposta deste trabalho.

Os jogos e as brincadeiras são a maneira mais eficaz para o aprendizado das crianças, auxiliando na construção de seres criativos e autônomos. Sabemos que para

as crianças com TEA, fazeres simples do dia a dia podem ser mais difíceis, como a comunicação, interação com os demais e estímulos sensoriais, desse modo, ao proporcionar um ambiente inclusivo é necessário atentar-se aos detalhes deste espaço para que todos possam aproveitar da melhor maneira possível, pois todos são capazes de se desenvolver compartilhando experiências através da brincadeira.

É por meio da brincadeira que a criança amplia as possibilidades de contato com o mundo, o que proporciona o enriquecimento das relações interpessoais e individuais, de forma que a experiência desses encontros insere a criança no contexto sociocultural (Moura, 2021, p.31).

O brincar livre, assim como o direcionado, possibilita a interação e o desenvolvimento das crianças com TEA, pois ao interagir com o outro fazem ligações entre o imaginário e a realidade, ressignificam a organização dos espaços e estimulam o aprimoramento das regras de convivência.

INTERVENÇÃO DO PROFESSOR

Diante de tais considerações, a interação do professor com a criança da Educação Infantil deve levar em conta diversos fatores. “Alcançar” a criança da faixa etária de 0 a 5 anos requer atitudes específicas de apresentação e criação de vínculo, como colocar-se na altura da criança, deixar clara as rotinas da sala no cotidiano e os combinados entre o grupo. Para a criança com TEA, essas atitudes têm peso ainda maior, já que a interação é dificultada com a incidência do transtorno. Assim sendo, apresentam-se algumas sugestões de estratégias e de metodologias para a prática docente com a criança com TEA na Educação Infantil.

Partindo desse viés, o lúdico tem função significativa para os processos de ensino e aprendizagem entre o professor e aluno, pois contribui para o desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e social do aluno e dessa forma, ao brincar a criança se motiva, se entusiasma, se desafia e reinventa seus repertórios de mundo. Nesse sentido entendemos que na escola, devemos proporcionar espaços lúdicos e significativos para as crianças e que estimulem que a construção de sua aprendizagem. Tais estímulos são essenciais no processo de desenvolvimento e quando falamos em TEA esse incentivo é primordial visto que, ao brincar a criança está (re)descobrindo-se e compreendendo o contexto social e interacional no qual está inserida.

Neste caminho de valorização do brincar, a seguir serão relatadas algumas técnicas que foram utilizadas como estratégicas pedagógicas voltadas para o lúdico, com a finalidade de desenvolver as habilidades cognitivas, físicas, afetivas e sociais das crianças.

Durante o período de realização do projeto nas turmas de Pré I de uma escola no município de Bagé/RS, foram apresentadas várias propostas lúdicas que contemplassem o desenvolvimento dos alunos a partir do brincar. No quadro 1, descrevemos as atividades realizadas.

Quadro I - Descrição das atividades realizadas

JOGOS/TÉCNICAS	DESCRÍÇÃO
Jogo das cores	Jogo em madeira que tem como objetivo reconhecer as cores primárias envolvendo cores e formas, pareando as mesmas.
Tabela das cores	Fichas com cores primárias que instigam a criação de cores secundárias a partir da exploração das mesmas.
Gelo divertido	É colocado um brinquedo dentro do balão e algumas gotas de corante, levando para congelador. Depois de congelados e só levar para o pátio descascar e brincar.
Pintura com gelo	Coloca-se gotas de corante nas forminhas de gelo com água para completar e um palito de picolé. Depois de congelado, forrar um prato com papel toalha como tela e pintar.
Leite psicodélico	Um pouco de leite em uma travessa, pingos de corante de cores diferentes, e com um borrifador respingar detergente. O efeito é encantador.
Tintas naturais	Utilizando beterraba, cenoura, couve, terra e temperos. A criança participa do processo criando cores, tons e texturas diferentes.

Fonte: Autoras, 2024

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a realização de tais atividades, com foco na criança com Transtorno Espectro Autista, percebemos que o brincar livre e o brincar dirigido é fator predominante no fazer pedagógico docente, ele é o fio condutor para uma

aprendizagem significativa das crianças. O estímulo positivo que a brincadeira proporciona, faz com que a criança aprimore sua interação, desenvolva sua coordenação motora, estimule sua oralidade e adquira novas aprendizagens. Pois assim ela pode começar a interagir com outras crianças que estão ao seu redor.

Ainda percebemos que a interação da criança com espectro autista com outras pessoas não é imediata, pois leva algum tempo para que ela sinta confiança em quem está por perto e nesses momentos, o brinquedo de apego é importante aliado para o processo, visto que em vários instantes, ele é necessário para que a criança consiga ter segurança para se inserir em algumas práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos resultados obtidos na sala de aula, percebemos a importância, o desafio e a oportunidade de trabalhar o desenvolvimento através da ludicidade na educação infantil com crianças com TEA dentro de um contexto pedagógico em uma escola de educação infantil na rede pública no município de Bagé/RS. Diante as atividades propostas temos os jogos e os experimentos como o preferido nesse processo de trabalho.

Cada vez mais os estudos evidenciam o brincar como um dos elementos fundamentais, aliado ao carinho e atenção das pessoas que convivem com elas, assim como a necessidade do estímulo acontecer por parte da família também. Que pais e responsáveis tenham uma abertura maior com os professores, tornando essa rede de apoio ampla para um trabalho que alcance o todo.

Portanto, a partir dessas vivências concluímos que o brincar, independente da presença de alunos com TEA ou não, é a ferramenta propulsora das aprendizagens mais significativas das crianças, é a partir do brincar que elas conhecem o mundo e se inserem nele. O brincar é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, além de ser um direito que deve ser garantido e respeitado em todos os espaços, possibilitando que a criança desfrute das mais belas conquistas, com alegria e valorizando a sua infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: magia e técnica. arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

CIPRIANO, Monera Sampaio; ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **O brincar como intervenção no transtorno do espectro do autismo.** 2016.

GAIATO, Mayra. **SOS autismo:** guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. Nversos, 2018.

MOURA, Alana et al. O brincar e sua influência no desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 21, n. 1, p. 24-38, 2021.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: SENSIBILIDADE PARA A GESTÃO DA/NA SALA DE AULA DE MATEMÁTICA

Marlize dos Santos Gloger, marlizegloger.aluno@unipampa.edu.br⁽¹⁾,
Sonia Maria da Silva Junqueira, soniajunqueira@unipampa.edu.br⁽²⁾.

⁽¹⁾ Mestranda e docente na Educação Básica; Prefeitura Municipal de Bagé, RS; Bagé

⁽²⁾ Pesquisadora; Universidade Federal do Pampa; Bagé

INTRODUÇÃO

Inovação Pedagógica, campo de reflexão e sensibilidade

Assumimos a inovação pedagógica como um campo para reflexões e diálogo. Entendemos que é preciso inovar para construir uma educação com equidade, que contribua para uma transformação que implique um futuro melhor para os estudantes, e esse movimento é complexo e passa pela transformação do professor. Para isso, destacamos que o contexto deste relato, trata-se de uma reflexão sobre como desenvolver atividades inovadoras para as séries iniciais do Ensino Fundamental, no âmbito das aulas de matemática. O que pode ser um campo de reflexões e inovação pedagógica nesse contexto?

Entendemos que é necessário cuidado para evitar equívocos diante do que fazer para inovar. A esse respeito, Vasconcellos (2021) apresenta que “um dos graves equívocos de algumas propostas de inovação educacional é o reducionismo”. Não há solução para os problemas educacionais apenas em adotar, por exemplo, uma metodologia ativa, ou excluir as notas das avaliações, ou acabar com a divisão em séries, embora haja valor em discutir e equalizar cada um desses aspectos. As questões metodológicas ressaltadas pelo autor até podem ser inovadoras, de acordo com o contexto em que estão inseridas, no entanto, a sua simples implementação não significa a solução para todas as questões educacionais. Nesse aspecto, concordamos com a perspectiva de Vasconcellos (2021), da necessidade de se discutir o papel da educação sobre a sociedade e o ser humano.

Para promover o diálogo, trazemos Pacheco (2019), que trata os equívocos da inovação pedagógica no contexto escolar, e afirma que não é possível pensar em inovação da/na sala de aula, se este espaço for o reproduutor do sistema tradicional de ensino, e por esse motivo, mudanças profundas são necessárias, para que ocorram

as tais rupturas paradigmáticas. Pacheco (2019) afirma que “dar aula” não produz conhecimento, e para ele, no futuro, em uma escola inovadora, não deverá existir sala de aula.

Para nós, aceitamos a utopia da não sala de aula em um futuro ideal para a educação, contudo, o que podemos fazer com o que temos no agora? Em nossas salas de aula temos crianças sedentas por novas experiências, porém, como derrubar as paredes que aprisionam as temidas aulas de matemática? Que poder temos como professoras e professores que ensinam matemática para as séries iniciais do Ensino Fundamental? Nosso relato busca refletir sobre essas questões e percebe a inovação pedagógica como um caminho, ainda tortuoso, conflitivo, muitas vezes encoberto, mas pelo qual precisamos atravessar para buscar as transformações necessárias para construir uma sociedade melhor.

Acordamos que a inovação na/da escola perpassa pelo viés humano e da comunidade em que está inserida, em uma construção coletiva, pois: “No campo da Educação, um projeto inovador é sempre um ato coletivo [...]” (Pacheco, 2019, p. 32). Nessa direção, entendemos que, primeiramente, é necessário reconhecer a verdadeira face do problema da/na comunidade escolar, para então, buscar propostas que melhor atendam às demandas daquela realidade. Dito isso, a inovação pedagógica que assumimos também é integração. Para integrar não basta se aproximar da comunidade, mas sim é necessário o envolvimento coletivo, comprometido e responsável, a fim de conhecer e reconhecer as reais demandas de diferentes indivíduos e coletivos que se organizam naturalmente nas comunidades.

E, essencialmente, para inovar na educação é fundamental ter sensibilidade. É essencial reconhecer os indivíduos que se colocam em formação, com os quais e pelos quais também nos formamos, no devido ciclo de reciprocidade descrito por Freire “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 1996, p. 13).

Desse modo, acrescentamos que este relato propõe apresentar as percepções sentidas na preparação de aulas de matemática, em que colocamos a perspectiva das mentalidades matemáticas de crescimento (BOALER, 2018) no foco de um planejamento de aulas, e dessa forma, temos como objetivo “traçar considerações teóricas sobre nossas percepções acerca das possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento de habilidades de estudantes das séries iniciais do Ensino

Fundamental acerca da proposição de atividades com foco no desenvolvimento de mentalidades matemática de crescimento”.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para responder ao objetivo da pesquisa, que diz respeito a “traçar considerações teóricas sobre nossas percepções acerca das possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento de habilidades de estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental acerca da proposição de atividades com foco no desenvolvimento de mentalidades matemática de crescimento”, fundamentamos nossa intenção metodológica em uma pesquisa bibliográfica, “feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos” (Fonseca, 2002, p. 32). Assumimos como procedimento da pesquisa bibliográfica, a revisão de literatura por conveniência. A revisão de literatura por conveniência, segundo Galvão e Ricarte (2020) “é aquela na qual o pesquisador reúne e discorre sobre um conjunto de trabalhos científicos que julga importante para o tratamento de uma temática”, e nessa modalidade, não é necessário apresentar critérios explícitos de como realizada a revisão, pois não se assume o compromisso de que deva ser reproduzida por outros pesquisadores.

Além disso, a pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2007) pode explicar, por exemplo, como são propostas as diversas posições em relação a um problema, e desse foco, questionamos, a partir do nosso problema de pesquisa, o que poderia vir a ser um campo de reflexões e inovação pedagógica na proposição de atividades matemáticas para crianças.

Nesse sentido, propusemo-nos a organizar referências que pudessem apresentar pistas sobre como desenvolver atividades matemáticas para crianças a partir de princípios pautados na perspectiva da Inovação Pedagógica, e assim encontrar indícios de práticas inovadoras para as séries iniciais do Ensino Fundamental, buscamos isso para aulas de matemática.

Desenhamos nossa busca inicial por conveniência, por teóricos que discutissem a matemática para as séries iniciais e nos deparamos com os estudos de Jô Boaler, focados na construção de mentalidades matemáticas e de José Pacheco, com uma voz importante para aquilo que compreendemos estar no centro da inovação pedagógica, a centralidade na relação entre professor e aluno.

Assim, os contextos teóricos que envolvem inovação pedagógica e mentalidades matemáticas foram entrelaçados e, construímos uma discussão à luz de nossas percepções acerca dos textos revisados e atreladas ao nosso trabalho com crianças que estudam matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse percurso, consideramos os textos de Boaler (2018) e Pacheco (2019). Os textos foram explorados, lidos e relidos e, a partir deles costuramos alguns resultados e discussões que estão expressos na próxima seção. Importante mencionar que nossa prática pedagógica foi transformada e atravessada por essas leituras ao desenvolver deste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O cérebro cresce?! A construção de mentalidades matemáticas

Muitas pesquisas sobre o cérebro humano e seu funcionamento têm revolucionado o mundo das ciências. Nesse ponto nos baseamos nos estudos de Jo Boaler (2018), professora de Educação Matemática na Universidade de Stanford. Com foco na neurociência, suas pesquisas analisam a capacidade de crescimento do cérebro ao ser estimulado. De acordo com os resultados, há situações que promovem maior funcionamento cerebral, ocorrendo mais sinapses, e assim, promovendo uma maior capacidade de aprendizagem.

Nessa perspectiva, nossas inquietações começam a tomar forma. Como contribuir para a construção de mentalidades matemáticas de crianças, meninos e meninas do terceiro ano do Ensino Fundamental. Como levar atividades que potencializem o crescimento do cérebro dessas crianças. Isso é possível? Boaler (2018) investiga o funcionamento do cérebro durante a realização de atividades matemáticas. E isso foi identificado a partir de testes, em que pessoas que realizavam atividades matemáticas diariamente, por dez minutos, apresentaram indícios de cérebro com potencial de crescimento.

O cérebro é composto de muitas ‘redes distribuídas’. Quando lidamos com o conhecimento, então, várias áreas são ativadas e se comunicam entre si. Ao resolvemos um problema matemático, especificamente, a atividade cerebral está acontecendo em redes que incluem duas vias visuais: a ventral e a dorsal. (Boaler, 2018, p. 13). Isso confirma a necessidade de promover, com os estudantes, desafios e problematizações matemáticas diárias, com a finalidade de ampliar a capacidade de

resolução de problemas, deixando de lado a falsa crença de que apenas alguns poucos estudantes conseguem aprender matemática, e outros, a maioria, não (Boaler, 2018).

Boaler (2018) aborda o desenvolvimento de mentalidades matemáticas, caracterizando-as como fixas ou de crescimento. Pensar em uma prática educativa inovadora para a matemática diz respeito a desafiar-se para outros campos, como o das mentalidades de crescimento, pois é preciso transcender a limitação da aplicação de conceitos pré-estabelecidos e deixar de pensar que na matemática as respostas estão apenas certas ou erradas. Assim, termos como mentalidades de crescimento e mentalidades fixas em matemática passam a fazer parte do planejamento das nossas aulas. Mas, o desafio é imenso, pois é preciso atravessar as imposições do currículo, da comunidade escolar e enfrentar até mesmo a resistência dos alunos quando queremos modificar algo em nossa prática.

Na sala de aula, ou nas relações pessoais, é muito comum usar frases do tipo: você é muito inteligente, no entanto, Boaler (2018) mostra que com esse tipo de abordagem não se obtém resultados positivos, pois se está fixando a capacidade daquele sujeito e, portanto, estimulando mentalidades fixas. Para mudar essa atitude, Boaler (2018) recomenda utilizar incentivos voltados para o esforço empreendido, pois assim, o educador emite uma informação que desenvolve a mentalidade de crescimento, independentemente do resultado obtido ou dos preconceitos que o próprio sujeito já estabeleceu acerca de sua capacidade e experiências ao longo da vida. Para a mentalidade de crescimento ser estimulada são necessárias propostas criativas.

É muito difícil que os alunos desenvolvam uma mentalidade de crescimento se tudo o que fizerem for responder a perguntas que acertam ou erram. Essas próprias perguntas transmitem mensagens fixas sobre a matemática. Quando ensinamos matemática – matemática real, uma disciplina de profundidade e conexões –, as oportunidades para aprendizagem aumentam e as salas de aula ficam repletas de alunos contentes, empolgados e engajados (Boaler, 2018, p. 30).

Assim, começamos a pensar em como deixar de lado aquelas atividades fechadas, tradicionais, rotineiras, sem interação ou possibilidade de reflexão crítica. Notamos que o nosso fazer pedagógico necessitava de mudanças urgentes e nos dispusemos nessa construção. Queremos transformar nossas aulas de matemática

para desenvolver mentalidades de crescimento, e entendemos que isso é inovação pedagógica.

Inovar para as pessoas: crianças são pessoas, professoras são pessoas.

Mas, nos perguntamos novamente, inovar para quem? Para as pessoas! A educação é feita de, por e para pessoas. Através delas pode-se crescer intelectualmente, socialmente e politicamente, pois: “Escolas são pessoas!” (Pacheco, 2019, p. 87).

Nesse contexto, humanizar a matemática pode ser a saída, torná-la mais próxima dos estudantes e dar sentido ao seu estudo, é dar-lhe contornos de inovação pedagógica, pois “existe uma necessidade imperativa de que a matemática mude de uma matéria elitista focada no desempenho e usada para graduar e separar estudantes (e professores) e passe a ser uma matéria aberta focada na aprendizagem” (Boaler, 2018, p. 87) com equidade.

Dito isso, para promover uma matemática mais equitativa, Boaler (2018) sugere que é preciso oferecer atividades de alto nível a todos; mudar a ideia que apenas alguns aprendem matemática; incentivar a pensar profundamente sobre a matemática; ensinar a trabalhar juntos; encorajar a todos, independentemente de raça ou gênero. Esses itens, podem ampliar as possibilidades de acesso a uma matemática mais igualitária.

Assim, intencionalidade e compromisso com a transformação, desde as leituras teóricas iniciais até o desenvolvimento e análise das atividades e dos aparatos construídos pelos estudantes para encontrar hipóteses e buscar respostas possíveis para as situações problematizadoras às quais foram submetidos em nossas aulas.

Nessa experiência, visualizamos o caráter coletivo da inovação pedagógica na proposição de Boaler e confirmamos que, para enxergar essas possibilidades é necessário que haja autonomia para os professores e estudantes, com a finalidade de constituir uma prática de fato reflexiva, e até subversiva responsável. Assim, construímos uma série de encontros focados em atividades dinâmicas, reflexivas, incorporadas com espaços *maker* e processos de autoavaliação e *feedbacks*. Os estudantes foram tomados por um sentimento de curiosidade, inquietação e até encontraram dificuldades. De modo geral, o resultado dessa experiência foi surpreendente, e elementos de desenvolvimento de mentalidades matemáticas de

crescimento, assim como de mentalidades fixas, foram identificados. Uma descrição completa dessa experiência será apresentada no texto final da dissertação de mestrado em andamento.

Importante ressaltar, que a inovação pedagógica na/da aula de matemática passou por nossa intencionalidade e compromisso com a transformação em todos os âmbitos, e que a nossa prática pedagógica foi atravessada, desde as leituras teóricas iniciais até o desenvolvimento e análise das atividades e dos aparatos construídos para encontrar hipóteses e buscar respostas possíveis para as situações problematizadoras às quais as crianças foram submetidas em nossas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As nossas percepções acerca das possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento de habilidades de estudantes com a proposição de atividades com foco no desenvolvimento de mentalidades matemática de crescimento, vão na direção do entrelaçamento do trabalho coletivo, da autonomia de todos, para ensinar e aprender e no compromisso ético com os resultados. As mentalidades matemáticas de crescimento constituem-se, assim, em objeto da aula, pois permitem novas possibilidades, de forma a desfazer as mentalidades fixas, que julgam e rotulam as crianças entre os que sabem e os que não sabem matemática. As mentalidades matemáticas de crescimento colaboram para que todos possam aprender uma matemática de alto nível, além de valorizar a criatividade e o erro na resolução de tarefas, pois considera que esses são caminhos para a aprendizagem. Concluímos que a perspectiva educacional pautada por mentalidades matemáticas de crescimento se configura como uma inovação pedagógica, pois permite o diálogo e a interação entre os pares, além do surgimento de hipóteses e novas formas de pensar a matemática através de lentes criativas e problematizadoras em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BOALER, Jo. **Mentalidades Matemáticas**: estimulando o potencial dos estudantes por meio da matemática criativa, das mensagens inspiradoras e do ensino inovador. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

FONSECA, João José S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GALVÃO, Maria Cristine B.; RICARTE, Ivan Luiz M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 6, n. 1, p. 57–73, 2019. DOI: 10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>. Acesso em: 24 abr. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Inovação pedagógica: contribuições para uma Perspectiva Crítica. In: SILVEIRA, Rita de Cássio Angeieski da; FREITAS, Diana Paula Salomão de; MELLO, Elena Maria Billing. **Inovação pedagógica**: vivências democráticas na relação ensino-aprendizagem. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

A EXPERIÊNCIA DA DOCÊNCIA ORIENTADA E A GESTÃO DA SALA DE AULA NO CURSO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA – LICENCIATURA, MODALIDADE DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Ronan Moura Franco, ronanfranco.aluno@unipampa.edu.br⁽¹⁾
Elena Maria Billig Mello, elenamello@unipampa.edu.br⁽²⁾

⁽¹⁾ Professor da Educação Básica, Doutor em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde; Universidade Federal do Pampa; Uruguaiana/RS.

⁽²⁾ Professora associada, PPG Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde; Universidade Federal do Pampa; Uruguaiana/RS.

APONTAMENTOS INICIAIS

Essa escrita se constitui enquanto um esforço de rememorar a experiência da prática de Docência Orientada do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, desenvolvida na Componente Curricular (CC) Didática, Currículo e Planejamento, do curso de Ciências da Natureza – Licenciatura, modalidade de Educação a Distância (EaD), realizado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), na Universidade Federal do Pampa (Unipampa). A experiência se apresentou como uma possibilidade de vivenciar a docência de forma remota, na modalidade a distância, o que oportunizou a compreensão da CC e dos aspectos que caracterizam a prática nessa modalidade. Dentre os desafios de realizar a docência orientada EaD, estavam presentes inseguranças e incertezas em relação às atividades remotas e às propostas de atividades práticas, especialmente no contexto pós-pandêmico que vivenciamos uma ressaca de atividades virtuais, telas e aplicativos devido ao ensino emergencial remoto (ERE). No entanto, algumas apostas no planejamento, proposição e realização das aulas foram exitosas e serão brevemente pontuadas e refletidas.

A Docência Orientada é uma CC obrigatória do Programa de pós-graduação (PPG) em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Pampa, *campus* Uruguaiana/RS. A CC integra a formação do pós-graduando e tem por finalidade a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação (Unipampa, 2017). A docência orientada consiste na regência em alguma CC da graduação que a temática central abordada esteja em consonância com as pesquisas que os pós-graduandos vêm desenvolvendo.

A prática de regência Docência Orientada é compartilhada com o/a professor/a da graduação, para que sejam desenvolvidas atividades de planejamento, regência e avaliação de parte ou a totalidade de uma CC, tendo a duração mínima um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado e a máxima de dois semestres para o mestrado e quatro semestres para o doutorado e possui carga horária máxima de 02 (duas) horas semanais (Unipampa, 2017).

Posicionamo-nos teoricamente para fundamentar o argumento do saber constituído a partir da experiência como uma forma de atribuir sentido ao que foi vivido. Para isso, recorremos aos argumentos de Larrosa (2002) para quem: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (p. 21). Estar na posição de docente num processo de docência compartilhada com a professora regente, constituiu-se como uma experiência, pois deixou marcas, lembranças e memórias que fazem sentido para a nossa prática pedagógica.

Nesse sentido, mobilizemo-nos a escrever como forma de relatar um processo de gestão da sala de aula EaD. Os aspectos conceituais de gestão que assumimos partem do pressuposto que “[...] a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos” (Libâneo, 2018, p. 88). Nosso intento não é discutir a gestão de forma ampla, mas, a partir do autor já referido, transpomos seu argumento para o contexto de gestão da sala de aula, na busca por estratégias, mecanismos e instrumentos a serem utilizados, intencionando a aprendizagem de todos os envolvidos no processo.

Reconhecemos as possibilidades de reflexão sobre a experiência da docência orientada em uma CC EaD, considerando esse movimento como uma proposta de intervir criticamente na formação de professores de Ciências da Natureza em um processo de gestão compartilhada da aula. Entendemos esse processo teórico-prático numa perspectiva de inovação pedagógica emancipatória, definida pelas

Ações intencionais críticas, criadas, preferencialmente, de forma coletiva e participativa, que buscam a ruptura com a perspectiva regulatória, por meio de mudanças nas estratégias de gestão, (re)construção, organização e sistematização de conhecimentos, promovendo a humanização, a criatividade, a curiosidade epistemológica, a criticidade e o protagonismo que levem os sujeitos a aprendizagens transformadoras de si, de seus espaços educativos, de suas comunidades e a sua respectiva emancipação (Leivas; Noal; Ceschini, 2022, p.123).

Outro argumento que contribui para o entendimento da inovação pedagógica foi a forma com que as aulas foram organizadas e sistematizadas. Sendo assim, tecemos alguns apontamentos sobre aspectos que fundamentaram as estratégias e intencionalidades escolhidas para sistematizar as aulas. Os encontros/aulas foram planejados e desenvolvidos a partir da metodologia dialética proposta por Delizoicov, Angoti e Pernambuco (2011), considerando os 3 (três) momentos pedagógicos (3MP) como organizadores de aula: 1º Momento Pedagógico - Problematização Inicial, entendido como a sensibilização inicial e mobilização para o conhecimento, partindo de questionamentos e provocações; 2º Momento Pedagógico - Organização do conhecimento, (re)construção, análise e discussão do conhecimento, com aulas expositivas dialogadas, a partir de textos, vídeos e/ou práticas experimentais; 3º Momento Pedagógico - Aplicação do conhecimento, reorganização do conhecimento pelos participantes, a partir de questões e atividades que sistematizam o que foi abordado e que orientaram as produções de cada estudante.

No item subsequente, são apresentadas as escolhas metodológicas da organização e desenvolvimento das aulas do referido CC.

ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A ementa do CC prevê a “*Compreensão e vivência da didática crítico-dialética; Relações pedagógicas entre currículo, produção cultural e interdisciplinaridade; Interlocuções entre planejamento, projeto, plano de ensino e projeto político pedagógico; Dimensões e práticas avaliativas*”. Assim, ao planejarmos as ações síncronas e assíncronas, deveríamos, preponderantemente, prever momentos de teorização de conceitos, momentos práticos de vivência e reconhecimento do espaço da escola e sala de aula, além de oportunizar reflexões acerca do que foi realizado.

Para tanto, o que foi planejado consistia em realizar momentos de estudo e a proposição de práticas com atividades de: a) contato com uma escola de Educação Básica; b) análise dos documentos da escola (Projeto Político Pedagógico e

Regimento Escolar); c) contato com um/a professor/a para diálogo e solicitação para assistir uma aula de Ciências da Natureza; d) planejamento de uma aula com a construção de um plano de aula de acordo com os referenciais estudados; e) desenvolvimento de uma aula conforme planejado; f) socialização das atividades desenvolvidas.

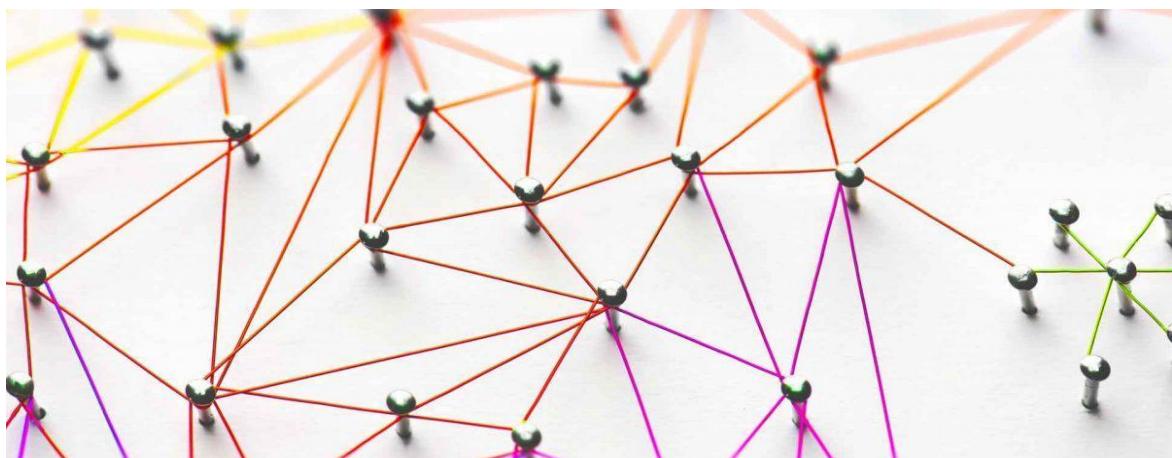
Para dinamizar as aulas, optamos pela utilização da plataforma virtual de aprendizagem *Moodle* como espaço de interação assíncrona, pela forma como as aulas podem ser organizadas e apresentadas aos discentes, no sentido de permitir um “*timeline*”, em que são inseridos imagens, vídeos, links, textos, arquivos de diferentes formatos e atividades de postagem de arquivos. O *Moodle* demonstra ser uma ferramenta potente de ensino-aprendizagem quando aliado à uma perspectiva metodológica, no caso os 3MP. Essa metodologia, orientou a organização das aulas nos momentos síncronos e assíncronos, sendo indispensável para mantermos a coerência epistemológica diante daquilo que propomos de atividades.

Nos momentos assíncronos, a aula era disposta no *Moodle* e nos encontros síncronos via *Google Meet*, considerando cada intencionalidade do respectivo momento, oportunizando problematizações no 1º momento pedagógico com imagens, vídeos, charges para serem interpretadas, promovendo sensibilização ou processo de reflexão que conduziu para o 2º momento. Nesse, foram disponibilizados arquivos com artigos, capítulos de livros, gravações de aulas, vídeos de *lives* de palestras e apresentações organizadas para que fossem analisados e apreendidos os referenciais teórico-práticos. Por fim, o 3º momento pedagógico foi direcionado para uma atividade ou indicação de ação a ser realizada a partir dos momentos anteriores ou de acordo com as demandas das atividades previstas de forma prática.

A metodologia dos 3MP permitiu que mantivéssemos a intencionalidade crítica com que assumimos a CC, mantendo a rigorosidade conceitual, ao passo que a sensibilidade também está presente na amorosidade com que escolhemos e conduzimos as ações que são provocadas pelos sentidos dos próprios momentos.

Conforme o plano de ensino construído de forma conjunta com a professora regente e orientadora, exemplificamos, a seguir, a aula, que possuía como objetivo discutir concepções de currículo, contextualização e interdisciplinaridade, a fim de estabelecer relações pedagógicas crítico-reflexivas no ensino de Ciências da Natureza.

Quadro 1: Exemplo de aula Organizada no *Moodle*



Olá, queridos e queridas acadêmicos e acadêmicas. Desejamos que estejam bem!

Para a aula dessa semana, seguindo o plano de ensino que deve ser de conhecimento de todos e todas, iremos estudar as relações pedagógicas entre currículo, produção cultural, contextualização e interdisciplinaridade com foco no ensino-aprendizagem de Ciências da Natureza. Além disso

→ **No primeiro momento pedagógico**

- Como atividade de sensibilização será apreciada e discutida a charge abaixo, em que vamos refletir de que forma os princípios de Interdisciplinaridade e Contextualização estão ou poderiam estar sendo praticados, especialmente no ensino-aprendizagem de Ciências da Natureza.



Fonte: Disponível em: <https://multicontextual.files.wordpress.com/2011/06/interdisciplinaridade.jpg>,

- Logo após, serão apresentadas para a reflexão algumas questões como forma de compreender as percepções prévias e iniciais sobre as definições dos princípios investigados. Em seu caderno, responda as seguintes questões:
 - a)** Como o conhecimento é organizado?
 - b)** Qual o entendimento de Interdisciplinaridade?
 - c)** Qual o entendimento de Contextualização?
 - d)** Para praticar os princípios é necessário mais de um professor ou somente o professor da componente curricular consegue ser interdisciplinar?
 - e)** Nas Ciências da Natureza como podemos praticar a Interdisciplinaridade e a Contextualização?

→ **No segundo momento pedagógico**

- A seguir, abordaremos os aspectos teórico-práticos dos princípios Interdisciplinaridade e Contextualização, a partir de referenciais teóricos de autores escolhidos. Serão apresentados distintas compreensões e percepções sobre esses princípios e como se articulam no ensino de Ciências da Natureza.
- Convidamos você para ler a citação a seguir e destaque as palavras e ideias que considera relevantes:

“É praticamente um consenso entre gestores e educadores, que trabalhar com a interdisciplinaridade e a contextualização não é tarefa fácil, principalmente quando envolve uma mudança de paradigma, das metodologias tradicionais, por vezes já muito incorporadas no exercício da docência e face à resistência enfrentada por parte de diversos segmentos do ambiente escolar. Também não é uma abordagem simples, de fácil adoção, pois muitas vezes representam um trabalho árduo para os professores envolvidos nesse processo, porque exige uma disposição pessoal para estudar os temas (FERNANDES; PRESTES, 2021, p.11).

- Na sequência, disponibilizamos: a) três artigos referentes aos princípios curriculares (Interdisciplinaridade e Contextualização), para realizar a leitura de, pelo menos, um dos artigos disponibilizados; b) a apresentação sobre o assunto da aula, a fim de que acompanhe juntamente com a gravação da aula dos professores Elena e Ronan (Link da gravação da aula:

→ **No terceiro momento pedagógico**

- Para o último momento da aula propomos a realização de uma atividade de síntese do conteúdo desta aula na forma de representação imagética dos princípios de Interdisciplinaridade e Contextualização e sua articulação no ensino de Ciências da Natureza.
- **Para realização desse terceiro momento é necessário acessar o link da apresentação do arquivo docs como “power point” para inserir uma imagem (criada por você ou salva da internet, não esquecendo de informar a fonte da imagem) como um slide, e elaborar uma descrição sucinta de como essa imagem representa os princípios de Interdisciplinaridade e Contextualização e sua articulação no ensino de Ciências da Natureza. Link:**

Aguardamos a participação de todos e todas na realização das atividades. Estamos, professor, professora e tutora, à disposição para elucidar quaisquer questões e dúvidas que surgirem.

Um abraço, com muito carinho da professora Elena e do professor Ronan.

Fonte: Autores, 2023.

AMARRAMENTOS DIALÓGICOS

A CC ao propor o reconhecimento e a atuação dos/as discentes no contexto da Educação Básica, permitiu que muitos estudantes tivessem o primeiro contato com o espaço-tempo da escola, percebendo suas nuances, pisando em seu chão, sentindo seu cheiro, conhecendo formas distintas de ensinar e aprender, bem como tendo contato com estudantes da escola pública, reconhecendo-se enquanto futuro/a professor/a de Ciências da Natureza. Conforme relatos durante os encontros síncronos, vários discentes tiveram o primeiro contato com o ambiente escolar enquanto licenciandos em Ciências da Natureza. Isso permitiu com que fortalecessem a construção da identidade docente, pois foi oportunizado o exercício das demandas de um/a professor atuante, planejando, intervindo e refletindo sobre o processo de praticar o ensino de Ciências.

A partir desse processo, podemos concluir que a proposição de práticas, como a desenvolvida no CC, é capaz de promover a formação acadêmico profissional-docente, estabelecendo o compromisso compartilhado de formação a partir da aproximação entre a escola e a universidade.

A gestão da sala de aula em CC na modalidade a distância é fundamental para o sucesso do processo educacional e representa inovação pedagógica significativa na formação de professores, especialmente quando relatamos com fundamentos e argumentos emancipatórios. Em um ambiente de ensino a distância, a gestão da sala de aula ajudou a organizar e estruturar o ambiente virtual de aprendizagem. Isso incluiu a organização com os 3MP, dispondo de estratégias reflexivas e que permitiram a articulação entre teoria e prática, inserindo os graduandos no contexto da escola pública.

A experiência relatada representa uma inovação pedagógica, pois amplia o acesso à educação problematizadora, permite maior flexibilidade e adaptação às necessidades individuais dos/as acadêmicos/as, promovendo diferentes estratégias de interação e colaboração. Ao mesmo tempo, desafia professores/as a desenvolverem conhecimentos sobre a docência nessa modalidade de ensino.

Outra reflexão oportuna de ser realizada é de como a gestão da sala de aula com o compartilhamento da docência no desenvolvimento da CC, promovendo a articulação de saberes entre professora experiente e professor em início de carreira, foi fundamental para que as abordagens tivessem coerência teórico-metodológica, em

que o olhar do outro em relação ao que era estabelecido como prática, favorecia a gestão da sala de aula virtual.

Com isso, a vivência de docência em uma CC EaD fez com que uma outra compreensão sobre como se estabelecem os processos de ensino-aprendizagem pudesse ser construída, no sentido de entender e (re)conhecer práticas pedagógicas como potências criadoras de possibilidades formativas.

REFERÊNCIAS

DELIZOICOV, D.; ANGOTI, J. A.; PERNAMBUCO, M M. **Ensino de Ciências: Fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2011.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº19, 2002.

LEIVAS, L. da S.; NOAL, G. R.; CESCHINI, M. da S. C. Inovação Pedagógica é? Concepções e significações (re)construídas no território formativo do GRUPI. In: MELLO, E. M. B.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P. (Org.). **Inovação Pedagógica: investigações teórico-práticas no contexto educacional.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6 Ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018. 304p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. UNIPAMPA. **Regimento interno do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.** Uruguaiana, 2017. Disponível em:
<https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgeducacaociencias/files/2017/11/regimento-interno-ppgecqs-unipampa.pdf>. Acesso em: 26 fev. de 2024.

MONITORIA DE ENSINO: UMA PRÁTICA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Sol Andrade, andradecontorenata@gmail.com⁽¹⁾,
Edson Ponick, edsonponick@gmail.com⁽²⁾,
Diana Paula Salomão de Freitas, diana.freitas@ufpel.edu.br⁽³⁾,

⁽¹⁾ Graduanda do curso de Pedagogia; Universidade Federal de Pelotas; Pelotas.

⁽²⁾ Docente da Faculdade de Educação; Universidade Federal de Pelotas; Pelotas.

⁽³⁾ Docente da Faculdade de Educação; Universidade Federal de Pelotas; Pelotas.

INTRODUÇÃO

Sou graduanda do curso de Pedagogia e tenho como objetivo acadêmico me tornar professora universitária. Por isso, quando soube do projeto de monitoria em Artes I e II que a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) estava ofertando, em novembro de 2023, inscrevi-me no processo seletivo. A grande expectativa com o projeto, que tinha duração de três meses, é que eu pudesse estar em maior contato com turmas de graduação e auxiliar os professores da disciplina com o que fosse necessário no quesito conteúdo, pois eu já havia participado, anteriormente, de cadeiras que os mesmos ministraram. Este trabalho é uma reflexão minha, sob orientação dos professores, acerca de como uma monitoria em sala de aula pode vir a se tornar uma inovação pedagógica.

O projeto da monitoria tinha como objetivos principais a atuação da bolsista nas disciplinas de Artes I e II, realizando planejamentos, auxiliando os alunos nas dificuldades demonstradas, colaborando com preparações e acompanhando os alunos ao longo das disciplinas, fazendo-os aprofundarem-se nos temas sugeridos e demonstrarem suas necessidades específicas voltadas à aprendizagem.

Ao ser inserida no projeto de monitoria, comecei a participar das aulas presenciais ministradas pelo professor Edson Ponick e pela professora Diana Salomão. Inicialmente, participei como ouvinte não apenas para poder me inteirar dos conteúdos, mas também para conhecer e começar, aos poucos, essa proximidade com os alunos. Meu objetivo, relacionado com o do projeto, era que eu pudesse auxiliar os estudantes na compreensão de cada assunto abordado, de maneira mais específica, também estando disponível para ajudá-los em seus trabalhos.

No decorrer do semestre, percebi que alguns alunos estavam com uma grande dificuldade de acesso aos computadores, redes, e até mesmo ao e-aula, plataforma

utilizada pela UFPel para que os estudantes inserissem trabalhos e acompanhasssem postagens de conteúdos para as próximas aulas. Consequentemente, reparei que alguns alunos também demonstravam uma certa dificuldade na escrita pelo Word. Resolvi então, ter conversas mais aprofundadas com esses educandos, via WhatsApp, para agendamento de um horário na sala de computadores da Universidade, cujo poderia explicar como usufruir desses programas.

O objetivo de abordar questões relacionadas às ferramentas tecnológicas com esses alunos, maioria do primeiro semestre do curso, foi para que ao longo de sua graduação, possam aprimorar suas técnicas e conhecimentos, empoderando-se desses programas, vindo a sentir satisfação ao perceber que conseguem vencer suas barreiras.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como a monitoria era de vinte horas semanais, participei todas as semanas das aulas e, coloquei-me à disposição para atender os estudantes via WhatsApp, em horário comercial. Assim como, para conseguir colocar em prática a monitoria, reservei em conjunto com os professores, uma sala de computadores na Faculdade de Educação, onde pude atender alunos que estavam com alguma dificuldade na área tecnológica, visto que, muitos não possuíam computador em casa ou não tinham acesso à internet pelo telefone celular.

Ao sentar-se com as alunas, digo alunas aqui pois, nos encontros presenciais na sala de computadores, somente mulheres apareceram, conversamos e realizamos a oficina. Reconheci o medo do erro das estudantes e o desconhecimento com plataformas, mas ainda assim, a vontade de observar e praticar para realmente aprender e seguir adiante. Cabe frisar que, dentre essas estudantes, estavam mulheres de baixa renda, em sua maioria, de mais idade.

Sobre jovens de baixa renda, Maciel (2019) em sua coluna chamada “Da periferia à universidade!”, fala que não estava na ordem do dia continuar em uma faculdade ou universidade. Estes espaços não eram pauta, nem entre alunos e nem entre professores. O objetivo era conseguir um emprego e seguir a vida. Abreu e Ximenes (2021) em seu artigo Pobreza, permanência de universitários e assistência estudantil: uma análise psicossocial, na parte de resultados e discussões, trazem pilares de dificuldades de permanência no ensino superior como: 1. O aperto financeiro que compromete a formação; 2. Encaixar para pertencer. Nesta concepção,

A perspectiva da dimensão subjetiva da permanência envolve vários e complementares aspectos, tais como: sentimento de pertencimento, participação, inclusão e identificação com o meio acadêmico (Santos, 2009); necessidade de reforma curricular, investimento na formação docente, apoio pedagógico; promoção de uma cultura diversa e plural com atenção às questões étnicoraciais e de acessibilidade (Abreu; Ximenes, 2021, p. 7).

Em relação às mulheres que participaram da oficina na sala de computadores, sentadas ao meu lado, observando enquanto eu adentrava no Word e ensinava normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), ou ensinava como colocar um novo parágrafo; para essas mulheres que observavam atentamente, enquanto eu mostrava como mexer na plataforma que a Universidade utiliza para comunicação e inserção de trabalhos, existe a dificuldade de permanência.

A dificuldade não está somente no quesito social, mas também no fato de serem mulheres com mais idade, o que não impede de terem o mesmo sonho do que qualquer outra pessoa presente em uma comunidade acadêmica, o de continuar seu processo educacional. Essa dificuldade de permanência, torna-se mais evidente para essas alunas quando precisam lidar com tecnologias avançadas as quais nunca tiveram acesso, não tendo um suporte da Universidade ainda no primeiro semestre, para que aprendam o básico do que um computador e uma plataforma digital oferecem. A consequência é que, muitas delas acabam por se sentir incapazes de realizar tais processos. Por isso, a inovação que trago hoje é: uma monitoria para o primeiro semestre pode dar o pontapé inicial no sentido de diminuir a evasão de mulheres mais velhas no ensino superior, auxiliando-as com as tecnologias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A revista Piauí, em 2023, trouxe dados importantes sobre a inserção de pessoas mais velhas no Ensino Superior:

No Brasil, o número de estudantes idosos na graduação vem aumentando há pelo menos uma década: entre 2012 e 2021, cresceu 56%. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2012, do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), naquele ano havia 28.041 estudantes com 60 anos ou mais regularmente matriculadas no ensino superior; em 2021, esse número havia aumentado para 43.722 matrículas (Silveira, 2023).

Embora o público-alvo dessa monitoria não tenha sido estudantes com mais de 60 anos, uma boa parte dos estudantes matriculados em cursos noturnos já tem idade

mais avançada. A partir dos auxílios destinados às estudantes que estiveram presentes nas monitorias por WhatsApp e na sala de computadores, percebi um grande avanço. Não só no sentido de compreensão do conteúdo tecnológico, assim como algumas estudantes começaram a produzir seus próprios trabalhos e, com isso, sentiram-se parte integrativa da Universidade, superando o sentimento de exclusão que muitas sofrem por já terem mais idade que os demais. Também pôde-se perceber maior integração dentro da disciplina, com participações e escutas mais ativas, embora ainda possuíssem um histórico de dificuldades relacionadas à permanência.

Além da dupla ou tríplice jornada, outros enfrentamentos são vivenciados por estas mulheres, como por exemplo, o sono, o cansaço, a divisão do tempo, a dificuldade de concentração, a adequação às novas leituras, às novas metodologias de ensino e aprendizagem, as atuais concepções sobre sociedade, política, a tecnologia etc. Adentrar em um curso de graduação, depois de mais de 20 anos sem ter contato com os estudos, faz com que se depare com um grande desafio: compreender a complexidade e as exigências deste nível de ensino (Souza; Santos; Santos; Monteiro, 2019, p. 9)

Lembrando um pouco dos Indicadores de Inovação Pedagógica que Cunha (2008) aponta, como:

A ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; A gestão participativa; A reconfiguração dos saberes; A reorganização da relação teoria/prática; Perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida; A mediação; O protagonismo (Cunha, 2008, p. 25).

Compreendo que, exerci pelo menos cinco desses indicadores. Entendo a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender sendo o trazer a monitoria não só para dentro da sala de aula na disciplina, mas ampliando o espaço para que as alunas tivessem conhecimento de tecnologias necessárias para todos os anos em que estarão na Universidade, adentrando também a reconfiguração dos saberes, pois, com certeza, ocorreu um engrandecimento desse processo.

O desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida e a mediação, acredito que ocorreram não somente nas monitorias de tecnologia, mas também em sala de aula, onde eu tentava me fazer ao máximo participativa dos conteúdos desenvolvidos pelos professores e, também *online*, através do WhatsApp, onde todos os alunos tinham oportunidade para maior abertura, me chamando e retirando suas dúvidas.

Já o protagonismo, foi fator notório nessas mulheres mais velhas que, mesmo com a possibilidade de desistência, ou de se encarregar que alguém produzisse seus trabalhos, podendo desembolsar uma quantia do próprio bolso para isso, adentrando nesse sistema hegemônico capitalista, que é um sistema que coloca um povo, uma elite, em esfera política, econômica e cultural, acima de qualquer outro povo, e que, mesmo assim, optaram por recorrer às monitorias e (re)aprender para que possam de fato, aplicar esses novos saberes em seus presentes e futuros processos acadêmicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sinto que a monitoria foi de grande aprendizado não só para os alunos das disciplinas de Artes I e II, mas também para mim. Mesmo sendo aluna do curso de Pedagogia, conhecendo aquelas pessoas como minhas colegas, estar do outro lado, o do professor, fez-me compreender e repensar diversas situações. Os objetivos trazidos pelo projeto, como atuar ao lado dos professores, conhecer as dificuldades dos alunos, colaborar com preparações de aulas, auxiliar no acompanhamento dos estudantes para que consigam ter uma maior compreensão do conteúdo, acolhendo também suas necessidades específicas se tornaram, de igual modo, meus objetivos. Nesse sentido, chego ao fim desse projeto com um sentimento de missão cumprida.

Espero que, com esse trabalho, outros sujeitos consigam ter um olhar afetuoso para com essas pessoas, majoritariamente mulheres, de mais idade e que persistem em seus estudos. Muitas vezes, elas passam por situações de etarismo e mesmo assim persistem na construção dos seus caminhos em busca de um novo amanhã.

É necessário ter calma e, mais do que isso, repensar as estratégias pedagógicas para lidar com essas pessoas que chegam até a Universidade sem nunca ter estado na frente de um computador. Meu apelo é de que existam mais monitorias que possam auxiliar esses sujeitos a não desistirem do processo acadêmico e que, ainda no primeiro semestre, consigam ter acesso às tecnologias, sistemas e programas que a vida acadêmica exige.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia Kelma de Alencar; XIMENES, Verônica Morais. Pobreza, permanência de universitários e assistência estudantil: uma análise psicossocial. **SciELO Brasil**, v. 32, p. 1-11, 20 ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/pBtyBfxJqkXbvzwVvcQprzS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2024.

DA CUNHA, Maria Isabel. **Inovações Pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária.** Cadernos Pedagogia Universitária, São Paulo - SP, p. 1-41, 15 set. 2008. Disponível em: https://www.prgp.usp.br/attachments/article/640/Caderno_6_PAE.pdf. Acesso em: 15 mar. 2024.

DA SILVEIRA, Evanildo. **Universidade não tem idade.** Revista Piauí, 13 jul. 2023. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/universidade-nao-tem-idade/>. Acesso em: 15 mar. 2024.

MACIEL, Max. **Da periferia à universidade!** Brasil de Fato, São Paulo - SP, 6 maio 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/05/06/artigo-or-da-periferia-a-universidade>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SENADO, Agência. **Assistência estudantil no ensino superior precisa de recursos para evitar evasão.** Senado Notícias, 27 set. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/09/27/assistencia-estudantil-no-ensino-superior-precisa-de-recursos-para-evitar-evasao>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SOUZA, Brenda Tomé Mota de; SANTOS, Maria Iraní de Freitas; SANTOS, Marta Maria Araújo dos; MONTEIRO, Ana Márcia Luna. **Vozes de mulheres de meia idade: desafios e enfrentamentos no processo de inserção no Ensino Superior.** Universidade Federal de Pernambuco, p. 1-26, 8 mar. 2019. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2403144/SOUZA%3B+SANTOS%3B+SANTOS%3B+MONTEIRO+-+2019.1.pdf/46eb2643-0a3c-4af4-9bb4-7a235326b586>. Acesso em: 15 mar. 2024.

Organizadoras
Eduarda Lima Ribeiro
Julia Jaques Leal
Mayra da Silva Cutruneo Ceschini

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA/NA EDUCAÇÃO E SUAS INTER-RELAÇÕES COM A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA





Editora
UNIESMERO

ISBN 978-655492093-3

9 786554 920933

