

**II Seminário
Inovação Pedagógica: formação
acadêmico-profissional**



**Anais do II Seminário
Inovação Pedagógica:
formação acadêmico-profissional**



Organizadores(as)

Diana Paula Salomão de Freitas
Elena Maria Billig Mello
Gabriel Müller Konflanz
Celi de Carvalho Nascimento

ANAIS II Seminário Inovação Pedagógica: formação acadêmico-profissional

**UNIPAMPA
Uruguaiana
2019**

Os trabalhos publicados nos Anais do II Seminário Inovação Pedagógica: formação acadêmico-profissional, no que se refere ao conteúdo, correção linguística e estilo, são de responsabilidade dos(as) respectivos(as) autores e autoras.

Edição:

Elena Maria Billig Mello
Diana Paula Salomão de Freitas
Gabriel Müller Konflanz
Celi de Carvalho Nascimento

Registros imagéticos fotográficos:

Arquivo do II Seminário Inovação Pedagógica: formação acadêmico-profissionais

Revisão:

Elena Maria Billig Mello
Celi de Carvalho Nascimento

Ficha Catalográfica:

S471 Seminário Inovação Pedagógica (2. : 2019 : Uruguaiana)

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.
170 p. : il..

ISBN [978-85-63337-86-3]

Inclui referências.

Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br/>

1. Educação 2. Inovação pedagógica 3. Formação acadêmica I. Freitas, Diana Paula Salomão de II. Mello, Elena Maria Billig III. Konflaz, Gabriel Müller
IV. Nascimento, Celi de Carvalho

CDU 37

Ficha catalográfica elaborada por Marcos Anselmo CRB-10 1559

SUMÁRIO

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS	2
<i>Elena Maria Billig Mello</i>	2
<i>Diana Paula Salomão de Freitas</i>	2
INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO	7
<i>Helena Singer</i>	7
CONSTRUÇÃO DE LAPBOOKS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS EM UMA PERSPECTIVA DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	15
<i>Leonardo Barboza Benites</i>	15
<i>Elena Maria Billig Mello</i>	15
ECOLOGIA E SUA APLICABILIDADE NA ESCOLA: UMA METODOLOGIA DIFERENCIADA NA APLICAÇÃO PRÁTICA EM ECOSISTEMAS	19
<i>Renato Padilha Santana</i>	19
<i>Bianca de Sousa Calixto</i>	19
<i>Diely Dias Romero</i>	19
<i>Richard Ortiz Ocampo</i>	19
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR: UM PRINCÍPIO DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	23
<i>Marli Spat Taha</i>	23
<i>Ronan Moura Franco</i>	23
<i>Diana Paula Salomão de Freitas</i>	23
O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE PROFESSORES	28
<i>Sindje Rayane da Silva Rehermann</i>	28
<i>Ailton Jesus Dinardi</i>	28
A APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	33
<i>Maico de Oliveira Acosta</i>	33
<i>Claudete Robalos da Cruz</i>	33
A INFLUÊNCIA DA GESTÃO ESCOLAR NOS PROCESSOS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	38
<i>Mayra da Silva Cutruneo Ceschini</i>	38
<i>Diana Paula Salomão de Freitas</i>	38
A UTILIZAÇÃO DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA EM ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ACERCA DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR	43
<i>Ricardo Costa Brião</i>	43
<i>Diana Paula Salomão de Freitas</i>	43

ANALISANDO E REFLETINDO O PPP DA ESCOLA-CAMPO EM BUSCA DE INDÍCIOS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	48
<i>Maria Paula dos Santos da Cruz</i>	48
<i>Larissa Rangel Soares</i>	48
<i>Kevin Giovanni da Silva Garcia</i>	48
<i>Israel Fabiano Carvalho Siqueira</i>	48
<i>Diego Madruga Saraiva</i>	48
<i>Mayra da Silva Cutruneo Ceschini</i>	48
ANÁLISE REFLEXIVA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO VIÉS DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	52
<i>Diego Madruga Saraiva</i>	52
<i>Nataly Bicca Duarte</i>	52
<i>Queila Mendes de Souza</i>	52
<i>Maria Paula dos Santos da Cruz</i>	52
<i>Larissa Rangel Soares</i>	52
<i>Kevin Giovanni da Silva Garcia</i>	52
<i>Mayra da Silva Cutruneo Ceschini</i>	52
REFLEXÕES ACERCA DO TEMA INCLUSÃO NO PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO	57
<i>João Victor Silveira Verçosa</i>	57
<i>Luiz Guilherme Lucho de Araujo</i>	57
ANÁLISE PRELIMINAR DE ENTREVISTAS SOBRE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNIPAMPA - CAMPUS BAGÉ	62
<i>Gabriel Müller Konflanz</i>	62
<i>Rita de Cássia Angeieski da Silveira</i>	67
<i>Sonia Maria da Silva Junqueira</i>	62
<i>Elena Maria Billig Mello</i>	62
<i>Diana Paula Salomão de Freitas</i>	62
INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: DIFERENTES OLHARES, DIFERENTES PERCEPÇÕES	3
<i>Adriana da Silva Biavaschi</i>	3
<i>Anthony Renan Brum Rodrigues</i>	3
<i>Celi de Carvalho Nascimento</i>	3
<i>Diana Paula Salomão de Freitas</i>	3
<i>Elena Maria Billig Mello</i>	3

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO CURSO DE LICENCIATURA LETRAS LÍNGUAS ADICIONAIS - INGLÊS, ESPANHOL E RESPECTIVAS LITERATURAS - CAMPUS BAGÉ: UMA ANÁLISE PRELIMINAR	8
<i>Felipe Soares dos Santos Cardoso</i>	<i>76</i>
<i>Geanmarcos Garcia Terra</i>	<i>8</i>
<i>Diana Paula Salomão de Freitas</i>	<i>8</i>
<i>Elena Maria Biilig Mello</i>	<i>8</i>
INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: ESTÍMULO AO PROTAGONISMO DISCENTE	12
<i>Christian Guimarães Severo</i>	<i>12</i>
A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA SOB O OLHAR DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	17
<i>Lucilene da Costa Alves</i>	<i>17</i>
<i>Diana Paula Salomão de Freitas</i>	<i>17</i>
AUTONOMIA NA ESCOLHA DOS ESPAÇOS PARA INTERAÇÕES E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	21
<i>Cátia Cilene Saraiva Avero</i>	<i>21</i>
<i>Marcleide Silveira Ravaza</i>	<i>21</i>
<i>Adriana Rorato</i>	<i>21</i>
COMO TRABALHAR A INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	26
<i>Berenice Pacheco Marques</i>	<i>26</i>
ESPAÇOS E INCENTIVO À EDUCAÇÃO	28
<i>Adriana Clair Meireles Freitas</i>	<i>28</i>
<i>Maria Pereira Lemos</i>	<i>28</i>
REMODELANDO OS ESPAÇOS ESCOLARES: UM OUTRO OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL.	31
<i>Maria Luísa Marques de Ornelas</i>	<i>31</i>
A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA	37
<i>Daiane da Silva Fagundes</i>	<i>37</i>
<i>Juliana Alves D'Avila</i>	<i>37</i>
<i>Vera Lucia Duarte Ferreira.....</i>	<i>37</i>
<i>Denice Aparecida Fontana Nisxota Menegais)</i>	<i>37</i>
FERRAMENTAS ONLINE:ELABORAÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS	41
<i>Márcio Marques Martins.....</i>	<i>41</i>
<i>Jefferson de Oliveira Pereira</i>	<i>41</i>

TECNOLOGIA E EXPERIMENTAÇÃO PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS, NUMA PERSPECTIVA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	45
<i>Luis Augusto Ramos Zborowski</i>	<i>45</i>
<i>Pedro Fernando Teixeira Dorneles</i>	<i>45</i>
<i>Diana Paula Salomão de Freitas</i>	<i>45</i>
TECNOLOGIAS COMO RECURSO DIDÁTICO: ENSINO DE ASTRONOMIA COM APLICATIVOS MÓVEIS	49
<i>Nathalie Maiara de Melo Corrêa</i>	<i>49</i>
<i>Rafaela Fan Borges</i>	<i>49</i>
<i>Eliade Lima</i>	<i>49</i>
UTILIZANDO SMARTPHONES PARA PRODUZIR VÍDEOS COMO PRÁTICA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM QUÍMICA	53
<i>Janine Heckler da Cunha</i>	<i>53</i>
CONCEPÇÕES SOBRE A HIV E AIDS: UM APRENDIZADO ATRAVÉS DAS DIFERENÇAS	125
<i>Ana Beatriz de Souza Cunha</i>	<i>59</i>
<i>Anthony Renan Rodrigues Brum</i>	<i>59</i>
<i>Maria Eduarda Castelhana de Campos</i>	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
<i>Fabiane Ferreira da Silva</i>	<i>59</i>
INOVAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO COLETIVO NA FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PELA SOCIOPOÉTICA	62
<i>Nara Rosane Machado de Oliveira</i>	<i>62</i>
<i>Francéli Brizolla</i>	<i>62</i>
<i>Claudete da Silva Lima Martins</i>	<i>62</i>
NENHUM ALUNO OU PROFESSOR A MENOS	67
<i>Rosemari da Silva Duarte</i>	<i>67</i>
O TRABALHO DOCENTE COMO DISPOSITIVO DE INCLUSÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	71
<i>Michela Lemos Silveira Machado</i>	<i>71</i>
<i>Francéli Brizolla</i>	<i>71</i>
<i>Claudete da Silva Lima Martins</i>	<i>71</i>
SERÁ O ENSINO RELIGIOSO UMA FERRAMENTA DE ENFRENTAMENTO AO FENÔMENO BULLYING?	76
<i>Marcia Fernandes de Souza</i>	<i>76</i>
<i>Cláudia Moscarelli Corral</i>	<i>76</i>
A FORMAÇÃO DE LEITORES ATRAVÉS DA MITOLOGIA AFRICANA: UMA POLÍTICA DE PENSAMENTO DIFERENCIADO	81
<i>Simone Gomes de Faria</i>	<i>81</i>

EDUCAÇÃO MUSICAL NO EXERCÍCIO DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: RELATO DE EXPERIÊNCIA	85
<i>Giovana Brizolla Algarve Santos</i>	85
<i>Gilnara Corrêa Oliveira</i>	85
QUANDO O NOVO NASCE VELHO – DESAFIOS DO TAICHICHUAN PARA A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL.....	90
<i>Rui Seabra Machado</i>	90
<i>Pâmela Billig Mello Carpes</i>	90
TEATRO E EDUCAÇÃO: O USO DA ARTE CÊNICA COMO METODOLOGIA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	94
<i>Maria Clara Ferreira Machado</i>	94
<i>Eduardo Teles da Rosa</i>	94
<i>Jennifer Guterres Dias</i>	94
<i>Stefânia Graces Mignone</i>	94
<i>Elena Maria Billig Mello</i>	94

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Elena Maria Billig Mello ⁽¹⁾
Diana Paula Salomão de Freitas ⁽²⁾

⁽¹⁾ Prof^a.Dr^a em Educação. Universidade Federal do Pampa - Campus Uruguaiana.

⁽²⁾ Prof^a. Dr^a em Educação em Ciências. Universidade Federal do Pampa - Campus Bagé.

Ao propormos a segunda edição do Seminário Inovação Pedagógica (SIP) foi, ao mesmo tempo, um prazer e um desafio. Prazer no sentido de estarmos vivenciando encontros dialógicos, democráticos, criativos, em que foi realizado coletivamente, com evidência do protagonismo de todos os participantes, desde quem planeja, organiza, socializa trabalhos. O diferencial do SIP está também na participação ativa de todos, que não se caracteriza como um evento apenas para ser assistente; é preciso estar envolvido e ser envolvente em todos os momentos, especialmente nas rodas de conversação. Diferencia-se por propor diálogos sobre inovação na educação vivenciados em diferentes espaços da Educação Básica e da Educação Superior, vivenciando a formação acadêmico-profissional e, como concebemos “a inovação pedagógica pela participação das pessoas que, ao saberem o objetivo e o porquê de participarem, criam intervenções pedagógicas, por decisões coletivas e com intencionalidades deliberadas para gerar mudanças”. (MELLO et. al., 2018).

O I Seminário Inovação Pedagógica: repensando estratégias de formação acadêmico-profissional em diálogo entre Educação Básica e Educação Superior ocorreu em 2017, no campus Uruguaiana, nos dias 09 e 10 de novembro. Os Anais dessa edição estão divulgados no Repositório da UNIPAMPA/campus Uruguaiana.

A primeira edição também foi organizada pelo Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-profissional de Profissionais da Educação - GRUPI/UNIPAMPA e outros colaboradores(as), visando “possibilitar espaço-tempo de reflexões teórico-conceituais e de socialização de práticas de inovação pedagógica e (re)construção do PPP, articulando a relação entre a Educação Básica e a Universidade, na perspectiva da formação acadêmico-profissional dos profissionais da Educação. Também almejamos um momento para socialização de diferentes instrumentos de acompanhamento e avaliação de implementação de políticas de inovação pedagógica na formação acadêmico-profissional.”. (UNIPAMPA, projeto extensão II SIP 2018). Assim também os participantes do GRUPI/UNIPAMPA organizaram a segunda do SIP, e o projeto deste evento de extensão obteve

aprovação no Edital nº 063/2018 - Programa de Apoio à Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica (PROFOR) e no Edital nº 077/2018 - Programa de Desenvolvimento Acadêmico (PDA Extensão). Dessa forma, o Seminário recebeu auxílio financeiro e bolsas para acadêmicos de graduação (um do campus Bagé e outro do campus Uruguiana), que assessoraram o processo de organização e dinamização do Evento, assim como auxiliaram na organização do presente *e-book*.

O presente conjunto de produções chega aos(as) leitores(as), no formato de Anais do II Seminário Inovação Pedagógica: formação acadêmico-profissional, com registros imagéticos do evento em si e de escritos de trabalhos pedagógicos, planejados e implementados por um coletivo de profissionais da educação, em diferentes espaços de educação.

Os participantes do II SIP trabalhos socializaram os seus trabalhos em Rodas de ConversAÇÃO, mediadas por profissionais que estudam, discutem, atuam e avaliam processos educativos na perspectiva da inovação pedagógica.

Na Roda de ConversAÇÃO 1, realizada na noite do dia 09 de novembro, contamos com a palestra e mediação da professora socióloga Helena Singer, vice-presidente para a Juventude da Ashoka América Latina e colaboradora do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA-USP). Os registros imagéticos da sua fala sobre Educação Inovadora aqui são apresentados.

Para a realização da Roda de ConversAÇÃO 2, no dia 10 de novembro, foram distribuídos os trabalhos escritos por profissionais da educação e estudantes de graduação e pós-graduação, da UNIPAMPA e de outras instituições de ensino superior e da Educação Básica, em diversas salas, agrupados pelas nas seguintes temáticas em que inovação foi vivenciada: ENSINO DE CIÊNCIAS; GESTÃO E PPP; ENSINO SUPERIOR; EDUCAÇÃO INFANTIL; TIC; DIVERSIDADE, ARTE E LITERATURA. Nesse mesmo dia, houve o reagrupamento dessas temáticas para a realização da Roda de conversAÇÃO 3: ENSINO DE CIÊNCIAS e EDUCAÇÃO INFANTIL; DIVERSIDADE, ARTE, LITERATURA e TIC; GESTÃO e PPP, ENSINO SUPERIOR e TIC. As escritas dos referidos trabalhos estão disponibilizados em resumo expandido neste espaço.

Na Roda de conversAÇÃO 4 - InterRoda, os participantes elaboraram um instrumento de acompanhamento e avaliação de inovação pedagógica, em salas separadas, e, posteriormente, cada grupo apresentou esse instrumento, na InterRoda, por meio de uma expressão artística.

Os participantes da Sala 01 propuseram como instrumento um aplicativo para *Smartphone*, criado para viabilizar a divulgação de ações realizadas pela escola dentro de sua comunidade escolar, para promover e sustentar a autonomia pedagógica; elencaram como critérios para identificar propostas inovadoras: intencionalidade metodológica, protagonismo, ação-reflexão-ação e diálogo. Na InterRoda, expressaram-se artisticamente por meio de uma performance teatral, representando o cotidiano de uma escola que proibia o uso do celular e, a partir da chegada de uma professora com experiências inovadoras no uso tecnológico intencional, propôs o início de um grupo de estudos e a implementação de novas ações e estratégias de aprendizagem utilizando os celulares, tendo professores e alunos como parceiros e protagonistas nesse processo.

Os participantes da Sala 02 descreveram como critérios para avaliar propostas inovadoras: coletividade, criatividade, protagonismo, participação e luz; e elaboraram como instrumento de acompanhamento e avaliação de inovação pedagógica um roteiro para acompanhar esse processo. Na InterRoda apresentaram uma performance musical, convidando os demais participantes a interagirem com o grupo, através de uma cantiga africana tocada ao violão e marcada com palmas e batidas utilizando o corpo. Também construíram um varal com palavras simbolizando a união de um grupo que busca a inovação pedagógica, que precisa ser construída na coletividade.

Os integrantes da Sala 03 descreveram como critérios para acompanhar e avaliar a inovação pedagógica espaços de gestão com efetiva participação, formação e protagonismo coletivo. Estes critérios foram organizados no instrumento de acompanhamento e avaliação denominado de rubrica pedagógica. Na InterRoda expressaram-se artisticamente por meio de uma performance, que demonstrou como ocorre a inovação pedagógica na coletividade, com uma dança circular performática e da leitura do pequeno texto escrito pela participante Vera Medeiros:

“Como gira a roda da inovação? Como o mesmo e novo florescer.

Do gesto primeiro, pessoal e intransferível, desdobra-se a semente, toca-se no outro e criam-se as condições para o diálogo, a participação e a formação.

Floração.

A cada retorno ao gesto primeiro, momento/espço de maturação, percepção, criação individual que passa a existir somente no gesto somado, compartilhado e aprimorado.

Assim, em cada volta, um mesmo e novo florescer.”

Por meio dessas produções, podemos perceber a importância do diálogo, da troca de saberes e da coletividade para a construção e a efetivação da inovação pedagógica, pois é a partir do compartilhar de ideias que podemos construir diferentes instrumentos que possibilitam acompanhar e avaliar práticas educacionais inovadoras.

Nosso esperar é de que de a leitura desses diversos registros de trabalhos pedagógicos realizados em diferentes espaços da Educação Básica e Superior inspirem outras atuações no viés da inovação pedagógica e da transformação socioeducacional.

Aproveitamos para agradecer a todos/as que ajudaram a realização desta edição do Seminário e que acreditam na educação inovadora.



Roda de ConversAÇÃO 1

Convidada especial:
Profª Drª Helena Singer

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



INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Helena Singer⁽¹⁾

⁽¹⁾ Prof^a. Dr^a em Sociologia. Vice-presidente para a Juventude da Ashoka América Latina, membro do Conselho Municipal de Educação de São Paulo, colunista da Revista Nova Escola e colaboradora do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA-USP).

Entre duas lógicas

A inovação na área de negócios é a última tecnologia, a tecnologia mais recente inventada pelo setor industrial. Há grande estímulo à inovação nos negócios para a promoção ao desenvolvimento tecnológico. Na área social, a inovação é algo muito diferente disso, é aquilo que as pessoas e comunidades criam com base em pesquisa, com metodologia clara, sobre a realidade em que vivem para enfrentar os desafios sociais de seu contexto. Esses desafios, hoje, são a degradação socioambiental, a desigualdade socioeconômica e a fragilidade da democracia. Então, a inovação no campo social são as criações, as invenções das comunidades para enfrentar esses três desafios.

A educação participa dos dois mundos, o dos negócios e o social. A educação como negócio refere-se a todas as mercadorias envolvidas no processo de escolarização, desde as escolas e universidades privadas com fins lucrativos até os materiais didáticos, passando por todas os recursos pedagógicos e didáticos, entre outros. Todo negócio no campo da educação vai tentar vender a inovação como a última mercadoria disponível. Esta é produzida pelas empresas, sejam as gigantes do ramo ou as *start-ups*, e distribuídas via mercado aos pais, às escolas, secretarias e Ministério de Educação.

Já no campo social, a educação é direito, direito à escolarização, acesso aos recursos e às oportunidades educativas diversas. A inovação neste caso é produzida pelas próprias escolas e demais organizações educativas que criam metodologias e tecnologias para enfrentar os desafios sociais de seu dia a dia.

Como o principal desafio da educação é garantir a aprendizagem de todos, os três desafios sociais citados estão fortemente presentes no cotidiano de uma instituição educativa. É no enfrentamento da desigualdade, da degradação socioambiental e do autoritarismo que educadores criam as tecnologias, estratégias, dispositivos e metodologias capazes de superá-los para garantir que todos aprendam.

Os Pilares da inovação

A inovação social é sempre um projeto coletivo. O coletivo que se constitui pode ser dos professores da escola, jovens de uma comunidade, de educadores e educandos de uma determinada instituição, de pessoas de diversas áreas reunidas em torno de um objetivo comum.

O segundo pilar é a pesquisa. O novo será criado com base em pesquisa sobre o contexto em que aquele coletivo está inserido. Pode ser que um grupo de estudantes se forme em torno de um ponto de interesse comum: um assunto, uma iniciativa comunitária, uma apresentação cultural. A possibilidade de eles criarem uma metodologia que depois possa ser utilizada por outros grupos de estudantes depende de eles iniciarem o processo pela pesquisa sobre como aquele determinado ponto se apresenta na sua realidade e o que eles precisam fazer para abordá-lo de uma forma inovadora.

O mesmo vale para a organização que queira produzir uma mudança no contexto social em que ela se encontra. O processo precisa iniciar pela pesquisa sobre este contexto, quais são os seus desafios e suas potências, quais questões precisam ser priorizadas, quem são os outros agentes do lugar que precisam ser convidados a participar desta construção.

A especificidade da inovação social no contexto educacional é que, ao final do processo, importa não só o sucesso em relação ao resultado alcançado, mas também o aprendizado propiciado aos seus participantes.

Quando a inovação é a própria escola

Qualquer transformação ou inovação começa com um grupo de pessoas, um coletivo ou equipe que sonha e projeta junto. No caso da escola, não é comum que funcionários, professores e gestores se entendam como um coletivo, que reconheçam seus pares como colegas de uma mesma equipe, que projetem juntos a escola com que sonham.

A partir da constituição desse sentimento de equipe, o passo seguinte é incluir os estudantes na construção deste sonho comum. E na sequência, a comunidade na

qual a escola está inserida, que inclui as famílias, os vizinhos, as organizações locais, os demais agentes públicos. A escola inovadora é um projeto que cresce em círculos, envolvendo cada vez grupos maiores.

Juntos, equipe, estudantes e comunidade vão projetar a escola que desejam a partir de uma série de perguntas: que escola é essa? Qual o papel específico que uma escola tem que desempenhar neste lugar em que estamos? a que objetivos ela deve atender? Quais são suas prioridades? O que somente ela pode fazer pelas pessoas deste lugar? É assim que nasce o Projeto Político Pedagógico inovador.

Estas indagações iniciais vão ser recolocadas todos os anos: o que vamos fazer juntos este ano para atingir os objetivos desta escola? Que mudanças vamos produzir nas nossas vidas e nas vidas das pessoas deste lugar? Como vamos nos organizar para isso? Assim se constitui a base para um currículo contextualizado, significativo e inovador.

Uma inovação social, por ser criada coletivamente em relação direta com seu contexto, não pode ser replicada. Mas, pode inspirar processos análogos. Para poder sonhar com o novo, é preciso ter um repertório amplo e diversificado de possibilidades. No caso específico da escola, como esta é a instituição onde, em geral, constituímos nossa subjetividade, temos grande dificuldade em concebê-la de uma forma inovadora. Por isso, a importância fundamental de divulgar amplamente as escolas que são elas mesmas inovadoras.

A política pública voltada para a inovação educacional não deve, portanto, se organizar a partir de modelos criados em gabinete para serem replicados. Ao contrário, ela deve reconhecer as inovações em sua rede, fortalecê-las e possibilitar que as demais equipes possam não só as conhecer, mas vivenciá-las para, de forma refletida, se inspirar e criar suas próprias inovações. Cada escola inovadora é única e, portanto, uma rede será tanto mais inovadora quanto mais diversificadas forem suas escolas.

É comum que gestores públicos busquem inovar trazendo exemplos de outros países, em geral países desenvolvidos que, inclusive, não lidam com os desafios da desigualdade social, da degradação socioambiental e do autoritarismo com a mesma intensidade que as escolas brasileiras precisam lidar. Em contrapartida, muitas vezes a inovação já existe na rede, mas não é reconhecida e é até mesmo desincentivada por não seguir os padrões.

Uma secretaria ou departamento de educação que tem uma escola cuja equipe se encarregou de criar um projeto coletivo que envolveu a comunidade, as

famílias e está construindo o projeto pedagógico que todos sonham, tem o perfeito ativo para a inovação em toda a sua rede. Se este for seu objetivo, tal secretaria ou departamento deverá criar as condições para que esta escola se torne um núcleo de inovação, com estrutura para abrigar estágios e vivências dos outros profissionais da rede, bem como estabelecer parcerias com as instituições de nível superior, para a formação inicial e as pesquisas acadêmicas que consolidarão e ampliarão o impacto das tecnologias e metodologias criadas.

A inovação educacional nas últimas três décadas no Brasil

O processo de redemocratização suscitou, como era de se esperar, grande mobilização em torno da transformação da educação no país. Os debates em torno das diversas propostas a este respeito culminaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de dezembro de 1996.

O próprio tema da democracia na educação adquiriu muita importância. Mas, esta questão estava, na época, basicamente limitada a dois aspectos: a universalização do acesso aos processos de escolarização e a constituição de instâncias formais que possibilitassem a participação dos setores organizados nos processos de decisão sobre as políticas educacionais.

O que nascia como realmente inovador das próprias escolas eram estratégias para a ampliação da participação dos estudantes, dos professores e dos funcionários nas decisões institucionais. Nos anos seguintes, começamos a ter notícias de escolas que organizavam assembleias escolares e outras formas de participação direta dos estudantes nas decisões e gestão, como comissões de responsabilidade e fóruns.

Os debates sobre o currículo sempre tiveram relevância e as propostas progressistas de um modo geral afirmam uma perspectiva mais plural do ponto de vista dos conhecimentos valorizados e mais transversal em relação à abordagem dos temas tratados. O processo de universalização do ensino fundamental, somado ao fortalecimento da proposta da inclusão escolar das pessoas com deficiência, obrigou as escolas a lidar com os limites de sua estrutura homogeneizadora baseada em séries e notas. A partir do momento em que as pessoas com deficiência deixaram ser isoladas nas escolas especiais para ser incluídas nas escolas regulares, estas precisaram se transformar, já que não é possível adaptá-las ao padrão da escola regular.

As inovações criadas pelas escolas para enfrentar o desafio de incluir a todos em processos qualificados de aprendizagem foram aquelas que possibilitaram outras formas de funcionamento, de organização do espaço, do tempo e do conhecimento. Neste último quesito, estas escolas criaram estratégias curriculares que possibilitam ao estudante maior autonomia na organização de suas atividades, respeitando sua singularidade e seus interesses. Escolas que estruturaram seus currículos a partir de roteiros de estudos, por projetos coletivos ou individuais, e em grupos de estudos, rompendo com a estrutura disciplinar e seriada.

Já no final primeira década do século, outro tema ganhou relevância: o reconhecimento de que a educação é muito mais do que a escolarização. A educação envolve diversas organizações para além da escola, começando pela família, passando pelas igrejas e organizações educativas comunitárias. As instituições não escolares sempre desempenharam um papel fundamental na educação das novas gerações.

São de diversas naturezas as organizações educativas: as ligadas às instituições de ordem religiosa, os escoteiros – que são a maior organização de jovens do mundo, as organizações criadas no contexto das políticas da assistência social, para as crianças e adolescentes em contexto de vulnerabilidade social, as organizações dos campos da cultura, da comunicação, do meio ambiente e dos direitos humanos que promovem a educação popular. São milhares de organizações educativas, que fazem trabalhos relevantes, que tem profissionais comprometidos, metodologias consolidadas – muitas vezes de sucesso – e que não influenciam a educação formal. Elas são pouco visibilizadas, pouco tematizadas e, quando recebem recursos públicos são sempre escassos, porque todo o financiamento da educação é para a escolarização. No entanto, muito da inovação educacional é criado pelas organizações não escolares.

Talvez porque elas tenham maior liberdade de funcionamento ou talvez porque tenham na sua razão de ser o enfrentamento da desigualdade social, da degradação socioambiental e do autoritarismo, o fato é que muitas criaram dispositivos, metodologias e tecnologias capazes de engajar as crianças e os jovens em seus processos de aprendizado e envolver uma diversidade de atores para romper com a fragmentação do conhecimento, das experiências e dos projetos.¹

¹ Para conhecer diversas escolas e organizações educativas inovadoras no país, ver Movimento de Inovação na Educação (movinovacaonaeducacao.org.br).

Aspecto fundamental que envolve esta perspectiva mais integral da educação é o posicionamento da instituição educativa como centro de produção e cultura local. Quando esta posição é assumida pela escola, ganha em força e impacto. Ao se integrar às instituições culturais, à rua, as oportunidades de educação ambiental, enfim, a todas as oportunidades disponíveis no território, a escola tem condições muito melhores de realizar um projeto político pedagógico inovador, que possibilite a transformação positiva do modo como vivem seus estudantes e famílias.

Da resistência à transformação

Qual será a próxima inovação na educação? Vivemos atualmente um momento de diluição das estruturas que conhecemos, inclusive a do sistema escolar. Cada vez mais se evidencia que as pessoas se educam, aprendem e desenvolvem fora do contexto escolar, ultrapassando as barreiras físicas do tempo e do espaço, com as novas tecnologias de comunicação e informação. Neste contexto, pode ser que as escolas se diluam e nasçam mais comunidades de aprendizagem. O que é certo é que estas tecnologias estão possibilitando aos jovens, cada vez mais cedo, serem agentes de transformação positiva do mundo. Este movimento indica que, possivelmente, as próximas inovações educacionais nascerão dos próprios jovens, como já foi esboçado em 2015 e 2016 pelo movimento de ocupação das escolas pelos estudantes em todo o país.

À medida que a história avança no sentido de maior poder aos mais jovens, diluição de velhas estruturas e maiores possibilidades de transformação positiva, crescem também as forças contrárias. Os que não se reconhecem neste novo mundo, com menos garantias e com maior demanda por capacidades de lidar com flexibilidades, instabilidades e incertezas, assumem uma posição de ódio à mudança e buscam, inclusive com o uso da força, tentar barrar a história.

Neste momento, os que sempre lutaram por um país mais democrático, inclusivo e diverso, se vêem diante de um impasse: resistir ao ódio e garantir o que já foi conquistado ou prosseguir no caminho da inovação. Trata-se de impasse porque os retrocessos acontecem exatamente no vácuo de novas propostas.

Precisamos reconhecer que, apesar de todas as conquistas a desigualdade socioeconômica e a degradação socioambiental vem crescendo e a democracia está cada vez menos efetiva para garantir a participação igual de todos. No campo

específico da educação, o que foi conquistado não foi suficiente para garantir que todos fossem incluídos em processos qualificados de aprendizagem e as inovações criadas por comunidades e escolas não foram valorizadas, fortalecidas ou multiplicadas.

O discurso da resistência perde para as propostas que aparecem como “novas” e que prometem acabar com os problemas que permanecem. Daí a urgência de estimular a inovação social, capaz de criar novas soluções, e buscar formas de ampliar seu impacto.

Roda de ConversAÇÃO 2

Sala 01



CONSTRUÇÃO DE *LAPBOOKS* PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS EM UMA PERSPECTIVA DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Leonardo Barboza Benites - leonardo280898b@gmail.com⁽¹⁾

Elena Maria Billig Mello - elenamello@unipampa.edu.br⁽²⁾

⁽¹⁾ Licenciando do curso de Ciências da Natureza; Uruguaiana, Rio Grande do Sul

⁽²⁾ Professora da Universidade Federal do Pampa; Uruguaiana, Rio Grande do Sul

INTRODUÇÃO

O ensino básico contemporâneo sofre de uma necessidade por inovação de métodos que desenvolvam a aprendizagem dos sujeitos inseridos em diversos contextos socioculturais (LIBÂNEO, 2010, p. 16). Os modelos tradicionais de ensino não são capazes de prender a atenção dos nossos jovens estudantes e, por essa razão, falham no processo ensino-aprendizagem. Na educação contemporânea, em que o estudante seja o centro da aprendizagem, é preciso adotar estratégias para prender a atenção do educando por meio de atividades lúdicas, prazerosas e intuitivas (MIRANDA, 2002).

Aliado à proposta inovadora na educação, existem projetos que buscam inserir o discente de cursos de licenciatura no ambiente de sala de aula durante sua graduação. Isso para incentivar a formação de um profissional preparado para o exercício da sua função em uma perspectiva integradora entre o saber científico e a didática para o ensino. Entre esses projetos encontra-se o Programa Residência Pedagógica: Formação Docente no Horizonte da Inovação Pedagógica (PRP) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

O PRP teve início no segundo semestre de 2018 como um projeto de iniciação à docência. Na UNIPAMPA esse Programa é amplo e engloba subprojetos referentes a vários cursos de formação de professores que compõem Núcleos localizados nos campi da UNIPAMPA. O Núcleo Ciências da Natureza - Uruguaiana, denominado **Estratégias de inovação pedagógica na formação acadêmico-profissional para o ensino de Ciências**, faz parte do subprojeto “Matemática, Biologia, Ciências, Física e Química”, e tem como objetivo geral “possibilitar espaço-tempo de formação acadêmico-profissional a discentes-residentes dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática, Química, Física, Ciências da Natureza e Ciências Exatas da UNIPAMPA e as escolas-campo, no sentido de estabelecerem relação teórico-prática

de saberes-fazer necessários à prática educativa inovadora e crítico-reflexiva” (UNIPAMPA, 2018).

O intuito desses espaços é estabelecer uma conexão entre a teoria e a prática de saberes-fazer aprendidos na graduação e aplicados na prática em uma perspectiva inovadora e crítico-reflexiva.

Na procura de uma prática inovadora é que se propõe o registro-síntese com criticidade, criatividade e ludicidade. Nesse sentido, surge dentro do Núcleo Ciências da Natureza - Uruguaiana a proposta de construção de *lapbook*². A ideia principal é que, a cada final de encontro formativo dos residentes e preceptores, o momento de síntese seja a construção de um *lapbook* com colagens, dobraduras e pequenos excertos de textos que expressem a compreensão dos assuntos de forma sintética, e, posteriormente, possam utilizá-lo como um artefato pedagógico.

A construção desses *lapbooks* é um desafio à sintetização dos assuntos, à criatividade do acadêmico-residente do PRP e cria expectativas quanto à utilização do material no processo de ensino na Educação Básica.

Desse modo, o objetivo central deste relato de experiência é refletir a respeito do *lapbook* como um artefato de inovação pedagógica, baseado nas observações iniciais de sua construção e possíveis utilizações no espaço-tempo de aprender e ensinar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Durante o segundo encontro do PRP – Núcleo Ciências da Natureza - Uruguaiana foi proposto, para a síntese do conhecimento de cada encontro de formação, a construção de um *lapbook*. Esse sintetiza aquilo que é discutido em cada encontro com o objetivo de tornar aquele conhecimento uma expressão criativa, artística e atrativa. Dessa forma, o *lapbook* representa a individualidade de cada residente e, embora tenha uma forma modelo, a ideia é buscar o disforme, aquilo que agrade a quem for olhar e provoque a curiosidade ao conhecimento.

Para construção do *lapbook* foi incentivado o uso de diversos materiais para que o acadêmico pudesse personalizar ao seu gosto. Dessa forma, o *lapbook* estará conectado à individualidade de cada discente. Sua base é um papel cartolina branco

² Tradução: Caderno de colo, caderno de dobraduras, livro de abas. Refere-se a um material de apoio para o desenvolvimento do currículo escolar, normalmente construído pelo discente.

ou colorido. A forma quadrada, redonda, como for mais interessante para o residente. É acrescentado outros materiais dos mais diversos, envelopes, flores, a cartolina sofre dobradiças. Como exemplo, o *lapbook* que construí tem a forma de um relógio de sol e foi acrescentado nele minicartas celestes e o desenho de constelações visando o ensino da Astronomia nessa perspectiva inovadora do Programa no sentido de fugir do texto e a decoreba e utilizar de recursos visuais e intuitivos em que o estudante possa ser criativo e desenvolva a síntese.



Figure 1: *Lapbook* Relógio Solar

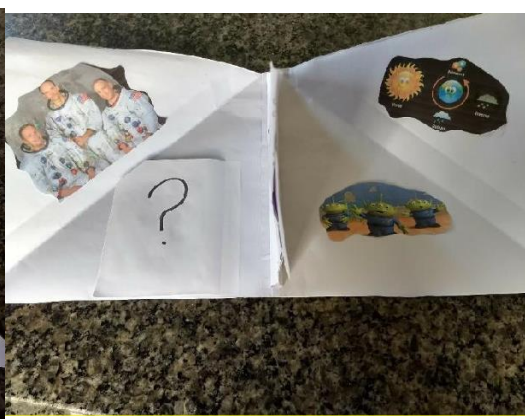


Figure 2: *Lapbook* Relógio Solar aberto

REFLEXÕES FINAIS

Esse artefato pedagógico permite conexão maior do estudante com o conteúdo, pois aquilo que é visto em aula é sintetizado em um material concreto. Dessa forma, a aprendizagem se torna mais significativa, agradável, mais importante, divertida para o educando. Possibilitar momentos de prazer aliado à aprendizagem faz parte do papel fundamental da escola.

Percebe-se o *lapbook* como registro sistemático das vivências e das mediações dialogadas entre o coletivo de colegas discentes e docentes, sendo um movimento de síntese do que realmente foi entendido e aprendido.

A construção dos *lapbooks* depende da criatividade do estudante, mas também depende da disponibilidade de materiais e de tempo. Esses dois últimos fatores são percebidos mesmo entre os residentes como dificuldades. Como uma equação proporcional ao aumentarmos a criatividade e qualidade do *lapbook* mais tempo é necessário. Esse é um fator que deve ser considerado ao levarmos para o ambiente

de ensino com nossos futuros estudantes. Uma ideia seria possibilitar na própria aula o período para construção desses lapbooks com o apoio do professor, dando o início a sua formação e permitir que o educando finalize em casa.

A disponibilidade de materiais que cada estudante tem também pode vir a ser uma dificuldade. Em uma mesma sala de aula, com pelo menos 30 educandos, existem diversos contextos socioculturais e familiares. Há aqueles com mais poder aquisitivo que outros e, por sua vez, investem em materiais de mais qualidade em seus *lapbooks* fazendo com aparência mais bonita em relação ao *lapbook* de estudantes que utilizarem de materiais mais comuns, porém que tiveram o mesmo empenho na sua construção. É preciso garantir que o *lapbook* não esteja ali para agravar uma diferença social já existente e desestimular o educando que não puder construir seu lapbook como o do outro colega com mais poder aquisitivo. Para contornar esse possível problema e também para incentivar o estudante a pensar criticamente para o ambiente seria uma ideia interessante a construção dos *lapbooks* com materiais normalmente seriam descartados no lixo e fazer a reutilização deles.

As dificuldades que serão encontradas só têm a acrescentar ao trabalho pedagógico tornando ainda mais significativo o ensino de Ciências.

O desafio também se dá na necessidade de o futuro docente de Ciências da Natureza estar em constante aprimoramento dos conhecimentos, dos artefatos pedagógicos e das estratégias metodológicas, que possibilitem a atualização e a inovação no processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, J. C. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**, 2010.

MIRANDA, S. **No fascínio do jogo, a alegria de aprender**. Linhas Críticas. Brasília, v.8, n. 14, p. 21-34, jan./jun. 2002.

UNIPAMPA. Fundação Universidade Federal do Pampa. Projeto Institucional Residência Pedagógica. Plataforma Paulo Freire, Capes, 2018.

ECOLOGIA E SUA APLICABILIDADE NA ESCOLA: UMA METODOLOGIA DIFERENCIADA NA APLICAÇÃO PRÁTICA EM ECOSISTEMAS

Renato Padilha Santana - rpadilhasantana@gmail.com ⁽¹⁾
Bianca de Sousa Calixto - bianca_tampiko@hotmail.com
Diely Dias Romero - dielyromero.@icloud.com
Richard Ortiz Ocampo - richard.ortiz.ocampo@gmail.com

⁽¹⁾ Licenciandos do Curso de Ciências da Natureza; Universidade Federal do Pampa-Unipampa; Campus-Uruguaiana.

INTRODUÇÃO

O presente artigo com base nas observações na escola de ensino Estadual Dr. Roberval Beheregaray Azevedo, turma do 1º ano do ensino médio, componente de biologia, pretende no seu desenvolvimento, se apropriar de alguns conceitos relacionados a biomas e ecossistemas, entretanto de forma contextualizada e diferenciada, veiculando tudo que pode estar correlacionado a ecossistemas.

Nosso principal objetivo com essa aplicação é fazer com que os alunos possam compreender conceitos básicos de ecologia, interligando ecossistemas e biomas como um só campo do saber. Dando ênfase aos três momentos pedagógicos. Assim faremos despertar um interesse pelo assunto no aluno os estimulando a pensar e problematizar, tirando suas próprias conclusões.

Através das explicações que lhes foram dadas ao longo do passeio. Além de promovermos questionamentos que incentivam a criticidade dos alunos. Por meio de uma atividade lúdica e diferenciada, o que irá aguçar e impulsionar a curiosidade do aluno em conhecer o novo, atribuindo teoria e prática como um todo, estabelecendo uma relação entre os ecossistemas e biomas presentes nas dependências do educandário.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse trabalho foi desenvolvido na instituição de ensino Escola Estadual Dr. Roberval Beheregaray Azevedo, localizada na rua Gregório Beheregaray, número 3700, bairro Ipiranga, CEP: 97510-150, Uruguaiana-RS. Como critério avaliativo para o Componente de Práticas Pedagógicas III, com base nas observações que tiveram

início no dia 11/04/2018, com término no dia 21-06-2018. E que foram propostas para conhecer a metodologia da instituição de ensino e do professor regente da turma, para assim constatar quais eram as necessidades da turma visando adaptar a prática que estava sendo aplicada e respectivamente transformar esta prática em algo lúdico e diferente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No decorrer das observações podemos analisar o perfil da turma e da metodologia aplicada. As aulas de biologia que foram observadas foram somente expositivas, os materiais usados são apenas o quadro e o giz, a professora transfere as informações sobre a temática no quadro, após uma breve explicação sobre o que havia sido copiado. Os alunos não foram questionados sobre o que sabiam sobre o tema, ou seja, a metodologia é tradicional e não crítica, segundo Freire: "Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". (Freire 1996, p. 27). Com essas informações em relação à metodologia passamos analisar a turma.

A maioria dos alunos estava fora da idade média de alunos de 1º ano de ensino médio, fato que já acarreta uma preocupação e falta de interesse pelo conteúdo, ao questionarmos alguns alunos concluímos que os alunos que estão fora da faixa etária são alunos repetentes, "Um dos problemas do ensino não crítico e as aulas expositivas é o alto risco dos alunos não compreender, não interessar-se nas aulas, acarretando ao aluno a reprovação nas matérias". (Vasconcellos, 1992).

Pensando em metodologias, iniciamos com uma problematização em que propomos aos alunos um passeio aos arredores da escola, durante este passeio questionamos os conceitos de "ecossistema e bioma" e os levamos o seguinte questionamento: "A comunidade em que vocês vivem pode ser considerado um ecossistema ou bioma?". Os alunos responderam se "sim" ou "não", aos que responderam, questionamos o motivo de tal resposta, para que dessa forma possamos conhecer o que eles pensam. No decorrer do passeio, explicamos os conceitos científicos sobre o tema, mas de forma oral e com a participação de todos.

Ao fim do passeio, questionamos novamente: "A comunidade em que vocês vivem podem ser considerados ecossistema ou bioma?", fomentando novamente o posicionamento dos alunos sobre o tema, porém desta vez eles já haviam escutado e

contextualizado esses conceitos no decorrer do passeio, assim firmando a certeza de resposta em cada um.

Organização do conhecimento: Após o primeiro momento, foram avaliados quais seriam as pautas que teríamos de reforçar com eles, porém fizemos isso de forma divertida. Cada aluno organizadamente pegou uma cadeira e sentamos no pátio formando uma roda, em um espaço da escola de maneira que fôssemos atingidos pelo sol. Com o auxílio de uma bola os alunos tiveram que responder as perguntas que fizemos, as perguntas tiveram base em suas dificuldades, após a pergunta, a bola foi arremessada para algum aluno responder, se a resposta fosse errada, então a oportunidade seria de outro, assim o que respondesse certo ganharia uma vergamota, dessa forma não só os instigaria a responder, mas seria atribuída a cultura gaúcha na atividade, o que é a famosa lagarteada, senão comer vergamotas no sol. Lembrando que ao final da brincadeira todos ganhariam a premiação.

Aplicação do conhecimento: No terceiro momento propomos uma atividade em grupo, levamos tesoura e cola para que eles recortassem revistas e jornais para que fosse montado um painel, este painel teria que ser montado a partir do conhecimento que adquiriram sobre ecossistemas e biomas foram propostos que esse painel pudesse ser feito com uma localização determinada que no caso fosse aos arredores da escola, onde foi realizado o passeio. Eles fizeram o painel com base no que foi discutido e abordado por eles e por nós, de forma contextualizada para a sua melhor compreensão.

CONCLUSÕES OU REFLEXÕES FINAIS

A análise da metodologia e da turma foi de sublime importância, a partir dessa visão podemos traçar uma estratégia para que a atividade prática fosse produtiva para os alunos, de forma que despertasse o interesse para o processo de aprendizagem. E fizesse com que estes ao participarem de uma atividade diferenciada, conseguissem atribuir teoria e prática como um todo, estabelecendo relações entre os ecossistemas e os biomas encontrados nas dependências da escola. Com essa estratégia mitológica ao final da atividade, através da professora da aula soubemos que os que mais participaram das atividades eram os que se mostravam mais desinteressados no decorrer dos trimestres. Após esse depoimento e ao conhecermos a realidade da prática, contatamos que é esse o caminho que queremos seguir, rumo à docência.

REFERÊNCIAS

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.A.; PERNAMBUCO, M.M. **Ensino de Ciências:** fundamentos e métodos. Colaboração Antônio F. G. da Silva. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: paz e terra, 1999.

VASCONCELLOS, C. **Metodologia dialética em sala de aula.** Revista AEC, v.21, n. 83, Abr./jun. 1992.

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR: UM PRINCÍPIO DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Marli Spat Taha, marlitaha@gmail.com ⁽¹⁾
Ronan Moura Franco, rmourafranco@gmail.com ⁽²⁾
Diana Paula Salomão de Freitas, disalomao@gmail.com ⁽³⁾

(1) Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências- Mestrado Profissional; Universidade Federal do Pampa; Bagé.

(2) Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências- Mestrado Profissional; Universidade Federal do Pampa; Bagé.

(3) Professora do Pós-Graduação em Ensino de Ciências- Mestrado Profissional; Universidade Federal do Pampa- Campus Bagé.

INTRODUÇÃO

Essa escrita tem como objetivo apresentar aspectos de Inovação Pedagógica, em um recorte da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação (PPG) em Ensino de Ciências – Mestrado Profissional- da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Campus Bagé/RS, desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Francisco Pereira da Silva (JF), na cidade de Uruguai/RS, com duas turmas de nono ano. Por meio da metodologia de Intervenção Pedagógica, sugerida por Damiani et al. (2013), a pesquisa se configurou como uma proposta que fornece elementos para produção de conhecimento e, ao mesmo tempo, tem características investigativas.

A estratégia metodológica utilizada para a intervenção pedagógica foi a construção de uma Unidade de Aprendizagem (UA) que, de acordo com Galiazzi; Garcia e Lindemann (2006), são atividades pensadas e planejadas, mas que vão se organizando flexivelmente a partir da dialogicidade, de maneira que podem ser ampliadas e/ou suprimidas a partir do que emergir em discussões no decorrer da mesma. Esse aspecto dialógico vem ao encontro do que propõe a Inovação Pedagógica, que essa composição objetiva apresentar.

A inovação pedagógica vem sendo discutida dentro do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação – GRUPI da UNIPAMPA, a partir do desenvolvimento de um projeto guarda-chuva do qual fazem parte os autores do texto. O GRUPI assume a inovação pedagógica como:

[...] um conjunto de intervenções e decisões, que envolvem mudanças de atitudes, de ideias, de culturas, de conteúdos, de modelos e materiais didáticos, de dinâmica de classe, de estratégias de ensinagem, da avaliação e demais práticas educativas inerentes ao saber-fazer docente (MELLO; SALOMÃO de FREITAS, 2017, p. 1800).

Este entendimento emergiu de várias leituras, dentre estas o artigo da professora Maria Isabel da Cunha (2018), que descreve a inovação como uma prática capaz de revogar a dicotomia existente entre o objetivo e subjetivo, o conhecimento de senso comum e científico, o afetivo e o cognitivo.

Ainda temos o artigo de Davi Cavallo et al. (2016, p.144) que entendem “por inovação educacional as intervenções que ocorrem em nível local, por iniciativa de estudantes, educadores, escolas ou comunidades, e que possibilitam a produção de novos significados, respostas e hipóteses em relação aos desafios do presente.” Quaisquer dos entendimentos acerca de inovação pedagógica, fundamentam-nos para o uso de diferentes estratégias para que a inovação pedagógica aconteça.

Nesse sentido, entendemos que a pesquisa realizada no PPG supracitado, apresenta-se como uma estratégia de inovação pedagógica na medida em que foi desenhada a partir da dialogicidade e das reflexões decorrentes das atividades desenvolvidas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa do tipo intervenção pedagógica foi realizada com 59 estudantes de nono ano da escola JF e teve como questão de pesquisa perceber “Que aprendizagens relativas ao desenvolvimento de pertencimento e reflexão, para uma mudança de postura e de transformação sócio-ambiental, contribuem para a produção de conhecimento pedagógico de estudantes do nono ano, estreitando a distância entre a prática educacional e a produção acadêmica?” a ser respondida por meio da relação entre a Educação Ambiental (EA), Educação Patrimonial (EP) e o Ensino de Ciências (EC).

Para tanto a UA foi organizada em três módulos, sendo que no módulo I aconteceram quatro atividades, no módulo II, outras quatro atividades e no módulo III, uma única atividade. Cada uma dessas atividades foi estruturada de maneira a avaliar diferentes aspectos, contribuindo para que a questão da pesquisa pudesse ser

respondida. Essa estruturação resultou em produções textuais, desenhos, mapeamentos, respostas subjetivas e respostas conceituais, dos educandos, para as aulas de Ciências, Geografia, Língua Portuguesa e História, em um processo considerado interdisciplinar e inovador.

Interdisciplinar, considerando que Hartmann e Zimmermann (2007) apontam esse processo, como aquele que acontece com o diálogo entre as disciplinas.

Inovador, considerando que Cunha (2018) descreve a inovação como uma prática capaz de dialogar e refletir.

Cada atividade dentro dos módulos da UA foram sendo (re)pensados a partir do diálogo com os estudantes, de modo que foram realizadas: expedições de estudos para conhecimento da realidade; videoaulas; rodas de conversa; escavação simulada e aulas de experimentação, sempre busca destacar a EA, EP e EC. Como conteúdos conceituais foram discutidos a formação dos elementos químicos na formação do universo; os elementos como formadores da matéria; a massa e volume da matéria e os elementos na tabela periódica.

A partir do exposto e, a partir do que assumimos enquanto processo de inovação pedagógica, consideramos que as práticas realizadas podem ser consideradas inovadoras na perspectiva de (re)pensar as atividades da UA em cada sugestão emergente da dialogicidade, uma vez, que a decisão de mudar a estrutura inicial da UA pressupõe uma nova ideia, com uma nova atitude com vista a atingir o objetivo com a inovação pedagógica, que é a garantia da aprendizagem dos envolvidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados dessa pesquisa ainda estão sendo analisados, desse modo é necessário terminar esse processo para perceber se a questão da pesquisa foi ou não respondida. Entretanto, a inovação pedagógica pode ser percebida em todo o processo da intervenção pedagógica, desde o momento da organização inicial, quando foi possível a articulação de professores e professoras de diferentes áreas de conhecimento, favorecendo o diálogo entre as disciplinas e movimentando estes atores para pensar em uma nova prática conjunta dentro da escola. O movimento para a mudança é um eixo da inovação (CUNHA, 2018). Durante o processo da organização da UA, que permitiu que fosse sendo (re)estruturada e (re)pensada no

diálogo com os estudantes, princípio esse que fundamenta a concepção de inovação pedagógica (CUNHA, 2018).

A partir da leitura do material produzido pelos estudantes e, considerando os princípios de inovação pedagógica assumidos: novas ideias e atitudes; entrelace entre teoria e prática; reconhecimento de formas alternativas de saberes e a ação, numa perspectiva de uma dimensão emancipatória (CUNHA, 2018), considero que foi possível reconhecê-los: na maturidade, na seriedade e no envolvimento que os mesmos tiveram ao desenvolver as atividades construídas pelo diálogo – outro

princípio de inovação pedagógica (MELLO; SALOMÃO de FREITAS, 2017, p. 1800). Além disso, o movimento que a intervenção provocou na escola, para que a interdisciplinaridade acontecesse é, de acordo com Cunha (2018), uma prática de inovação, uma vez que reconfigura a teoria e a prática com o protagonismo de todos.

CONCLUSÕES OU REFLEXÕES FINAIS

Entendemos que a intervenção pedagógica realizada, por ter sido permeada pela dialogicidade no processo de construção, pela proposição de novas ideias e atitudes para favorecer o entrelace entre teoria e prática, bem como favorecido a articulação entre professores, numa perspectiva interdisciplinar, evidencia aspectos de inovação pedagógica vivenciados no processo educacional desenvolvido. Com relação ao objetivo da inovação pedagógica, pode-se dizer que, a partir do que já foi lido dos registros dos estudantes, existem indícios que garantem uma aprendizagem para todos, considerando que os resultados das investigações apontam para isso.

REFERÊNCIAS

CAVALLO, David et al. Inovação e Criatividade na Educação Básica: Dos conceitos ao ecossistema. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Volume 24, Número 2, 2016.

CUNHA, Maria Izabel da. Prática Pedagógica e Inovação: Experiências em Foco. In: MELLO, Elena M. Billig et al. (Org.). **Anais...** Seminário “Inovação Pedagógica: repensando estratégias de formação acadêmico-profissional em diálogo entre Educação Básica e Educação Superior. Uruguaiana, RS: Unipampa, 2018.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFOR, Renato Siqueira; FONSECA, Rafael; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel, Pelotas 57 – 67, julho/agosto 2013.

GALIAZZI, Maria do Carmo. GARCIA, Fabiane Ávila, LINDEMANN, Renata Hernandez. Construindo Caleidoscópios: organizando unidades de aprendizagem. In: MORAES, Roque; MANCUSO, Ronaldo. (org.) **Educação em Ciências**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

HARTMANN, A. M.; ZIMMERMANN, E. O trabalho interdisciplinar no Ensino Médio: a reaproximação das “duas culturas”. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 7, n.2, 2007.

MELLO, E. M. SALOMÃO DE FREITAS, D. P. A Formação Docente no Viés da Inovação Pedagógica: processo em construção. **Anais ... XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: Estado, Políticas e gestão da educação. Tensões e agendas em (des)construção**. João Pessoa-PB, 2017, p.1793-1802.

O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Sindje Rayane da Silva Rehermann; sindje_@hotmail.com ⁽¹⁾

Ailton Jesus Dinardi; ailtondinardi@gmail.com ⁽²⁾

⁽¹⁾ Residente do Programa de Residência Pedagógica - CAPES/UNIPAMPA; Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Campus Uruguaiana;

⁽²⁾ Professor Adjunto na Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Campus Uruguaiana.

INTRODUÇÃO

Há muito tempo tratam-se em congressos, seminários, cursos e outros eventos similares, qual a formação ideal ou imprescindível para o docente do ensino básico, numa manifestação ostensiva de descontentamento generalizado relacionados aos modelos formativos em vigor, sobretudo nos cursos de licenciatura (AZANHA, 2004). Porém, ideias de suprimento às necessidades percebidas para a sólida formação docente, transcendem o conceito de uma eloquente apresentação.

Conforme Gatti (2010), as pesquisas realizadas atualmente procuram contribuir para a discussão que busca o progresso de condição na formação desses profissionais, tão fundamentais para o país e para favorecer, nas escolas e nas salas de aula da educação básica, melhores chances formativas para as posteriores gerações.

A partir disso, inicia-se uma breve análise, referente à formação acadêmico-profissional do professor de ciências e os desafios que carecem ser superados. Deve ser claro para o leitor que o texto aqui introduzido não deseja considerar apenas ao professor e sua formação, porém, tem por principal objetivo iniciar uma reflexão sobre a responsabilidade do desempenho que o mesmo possui no processo de ensinagem. O presente trabalho visa, inicialmente, esboçar alguns argumentos a partir de observações realizadas em uma escola pública de ensino fundamental. Com base em uma revisão bibliográfica, embora não extensa, procura-se promover a reflexão do leitor sobre a formação acadêmico-profissional dos professores de ciências.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O instrumento escolhido para enriquecer o trabalho, foi o modelo de observação não-estruturada, em formato de anotações pessoais. As observações não estruturadas ocorrem de forma natural, sendo que, o pesquisador não realiza prévio preparo de questionário e nem de pontos específicos a serem analisados (VIANNA, 2003).

Este trabalho baseou-se em observações realizadas numa escola pública de ensino fundamental, contemplando visitas efetuadas uma vez por semana durante o semestre, no turno da tarde, nas aulas de ciências que ocorrem entre 6º e 9º ano. Com o auxílio de materiais como bloco de notas e caneta, foram registradas as anotações de análise durante as observações.

As aulas observadas consistiam em aulas teóricas, nos conteúdos de física nenhuma aula experimental e/ou prática foi realizada, a professora alegou falta de materiais e organização no laboratório para realizar atividades mais elaboradas. No 9º ano, o conteúdo tratado no trimestre vigente era sobre propriedades físicas, que são ministradas pela professora com o auxílio do livro de Ciências - Brockelmann, 2011. Durante algumas aulas, notamos certa dificuldade da professora para instruir os alunos, em especial quando o assunto abordado era sobre física ou química, sendo que, a mesma é licenciada em Biologia.

Em uma conversa esporádica, a professora argumentou que o plano de estudos mais difícil de implementar é do 9º ano, o mesmo divide-se em duas etapas, inicialmente introdução à física e em seguida química. Nos outros anos, é mais voltado para o ensino de ciências biológicas, tornando a abordagem adotada pela professora melhor desenvolvida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observando a situação do ensino de ciências na escola, nota-se que precisa de melhor organização nos espaços experimentais, adequada infraestrutura e utilização do laboratório de ciências, a fim de melhorar o processo de desenvolvimento do aluno e proporcioná-lo um ensino de qualidade.

De acordo com o PCN (parâmetros curriculares nacionais), os aspectos destacados em estratégias para a ação constituem-se de (a) atividades experimentais;

(b) estudos do meio; (c) diversificação de materiais ou recursos didáticos; (d) o

uso do computador; (e) desenvolvimento de projetos e (f) avaliação (BRASIL, 1998). O primeiro aspecto carece de conhecimento específico das áreas que compõem as ciências da natureza (física, química e biologia), para garantir uma atividade experimental coerente ao conteúdo que se trata em dado momento, seja no laboratório ou fora dele.

No que diz respeito a abordagem didática da professora, através do seu relato, percebemos a preocupação com as aulas do 9º ano, quando ela comentou que possui dificuldade em explicar os conteúdos sobre física e química durante as aulas de ciências. Essa dificuldade pode ser influenciada pela falta de formação adequada para o ensino de ciências da natureza, considerando o fato da professora ser licenciada em biologia, evidenciando ainda mais a falta de domínio nos conteúdos do 9º ano.

Conforme presumido no Art. 62º da LDB (lei de diretrizes e bases), a formação de professor para operar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, acolhida, como formação menor para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a apresentada em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996). Ou seja, não é cobrada claramente a especificidade de licenciatura na disciplina lecionada.

Ainda, há dados de pesquisas que reforçam a falta de formação adequada dos professores na área em que lecionam, sendo frequente encontrar professores que atuam em outras disciplinas que não possuem formação, ocupando espaços vagos. Inúmeros aspectos contribuem para isso, como, as políticas educacionais aplicadas, o financiamento do ensino básico, ponderando os planos de carreira e remuneração dos docentes, e as situações de trabalho nas escolas da educação básica, fatores estes que podem implicar em um ensino de qualidade.

Todavia, deve-se analisar o currículo do professor, no sentido de formação, principalmente, necessita estar diretamente relacionada à disciplina de atuação. E a remuneração carece ser suficiente, para que o profissional da educação atue somente em suas disciplinas de habilitação. Dessa forma, não havendo necessidade de recorrer a disciplinas correlatas para ser melhor remunerado.

CONCLUSÕES OU REFLEXÕES FINAIS

Conforme o que foi dito anteriormente, a formação apropriada é aquela que

capacita o professor a suprir as necessidades das estratégias de ensino. Com isso, pode-se dizer que a maneira mais útil de preencher a carência na educação, nas aulas de ciências, é priorizar o professor que possui formação acadêmico-profissional em licenciatura, de graduação plena, em Ciências da Natureza.

Promovendo assim, ensino de qualidade, mesclando formação acadêmico-profissional adequada e boa infraestrutura e gestão escolar, em especial dos espaços públicos. Mas para isso precisamos de estratégias específicas, a fim de amenizar ou até mesmo suprir as necessidades frente às desigualdades sociais, também de melhor amparo no sentido de contribuição política.

Por fim, tanto para assegurar uma formação sólida como para garantir situações apropriadas de trabalho, faz-se indispensável fornecer os recursos financeiros correlativos. Aí está deste modo, o incomensurável desafio a ser encarado. Discute-se, pois, de selecionar o ensino como máxima preferência, determinando-o como o eixo de um plano de progresso nacional. Assim sendo, avançaremos em todos os outros aspectos em que nos deparamos fragilizados, no entanto, só conseguiremos quando houver de fato devida atenção e contribuição para uma educação de qualidade e que promova transformação social.

REFERÊNCIAS

AZANHA, José Mário Pires. *Uma reflexão sobre a formação do professor. Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, 2004.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases. **Resolução nº 9.394, art. 62º**. Brasília, 1996.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais. **MEC/SEF**. Brasília, v. 4, p. 115-131, 1998.

BROCKELMANN, R. H. **Observatório de ciências 9º ano**. 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2011.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

VIANNA, Heraldo Marelím. Metodologia da servação. **Plano Editora**. Brasília, 2003.

Roda de ConversAÇÃO 2

Sala 02



A APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Maico de Oliveira Acosta ⁽¹⁾
Claudete Robalos da Cruz ⁽²⁾

⁽¹⁾ Acadêmico do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas – UNIPAMPA - Campus São Borja. Residente do Programa Institucional Residência Pedagógica da UNIPAMPA: Formação Docente no Horizonte da Inovação Pedagógica.

⁽²⁾ Dra. em Educação. Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas - UNIPAMPA - Campus São Borja. Docente Orientadora do Núcleo de Residência Pedagógica - Geografia e História.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tece apontamentos sobre a concepção de aprendizagem significativa no contexto da inovação pedagógica. Busca-se elucidar alguns elementos pedagógicos e filosóficos presentes no relatório Delors (1998), na concepção de aprendizagem significativa e de inteligências múltiplas de Gardner (1995) que podem nortear a construção de um projeto político pedagógico que tenha como horizonte uma educação escolar aliada à inovação pedagógica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os apontamentos sobre aprendizagem e inovação objeto deste resumo têm como base as referências de David Ausubel (2002) para conceber aprendizagem; Gardner (1995) para compreender as inteligências múltiplas e relacionar com a necessidade de se pensar diferentes cenários para aprender, assim como relatório Delors (1998) que indica os principais pilares para educação neste século.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A concepção de aprendizagem significativa emergiu com Ausubel. O qual compreende que cada ser humano possui uma estrutura cognitiva dotada de conceitos, ideias e proposições, ou seja, é onde se encontra todo o conteúdo de ideias de um indivíduo. É na estrutura cognitiva que se realiza os processos cognitivos, deste modo, é através desses processos que se adquire e utiliza conhecimentos. Por meio das vivências, experiências e das relações sociais as

crianças adquirem os seus primeiros conhecimentos, incorporados como forma de conceitos, que são processados e organizados hierarquicamente nas estruturas cognitivas de acordo com o grau de abstração e de generalização. Para que a aprendizagem seja significativa é preciso que haja uma relação ou interação entre os conhecimentos prévios dessa criança ou indivíduo com as novas informações ou conhecimentos a serem aprendidos. Conforme Pellizzari et al. (2002) “A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio.” (p. 38).

Ausubel também fala da aprendizagem mecânica, aquela que não se internaliza, isto é, não há uma aprendizagem significativa, apenas se memoriza, se decora o conteúdo. Esse tipo de aprendizagem não é uma oposição a significativa, pois ambas são importantes para o processo de aprendizagem. Hora aprendemos de forma significativa, hora aprendemos de forma mecânica. Além disso, a aprendizagem memorística ou mecânica também contribui para ampliar a estrutura cognitiva do aluno e cria novas ideias que podem servir de pontos de ancoragem, o que Ausubel chama de subsunçores³.

Ademais, é sabido que o nosso sistema educacional tem dado destaque aos componentes curriculares como português e matemática em detrimento de outros como filosofia e sociologia, por exemplo. Ainda são realizadas provas, muitas vezes de múltipla escolha para selecionar os alunos, dos que podem passar de ano, daqueles que não foram “inteligentes” o suficiente e devem repetir o processo. Todos esses fatores sugerem que certas inteligências como a linguística e a lógico-matemática são as únicas que existem e que importam para considerar um aluno inteligente, destinado a uma vida profissional de sucesso. Contudo, Gardner diverge do conceito tradicional de inteligência. “Numa visão tradicional, a inteligência é definida operacionalmente como a capacidade de responder a itens de testes de inteligência”. (GARDNER, 1995, p. 20). Ela ainda seria única e mensurável.

Deste modo Gardner vai trazer a teoria das inteligências múltiplas que

³ Os subsunçores servem como conectores para receber a nova informação ou conhecimento na estrutura cognitiva de forma significativa. Sem os subsunçores ocorre apenas a aprendizagem mecânica. Os subsunçores são conceitos relevantes que irão se conectar as novas informações auxiliando significativamente no processo de aprendizagem através de uma relação entre eles. Antunes (2001), por sua vez, aborda a importância do método construtivista nas escolas enfatizando a importância da construção do conhecimento pelo próprio aluno. Esse método leva em conta justamente a aprendizagem significativa.

pluraliza o conceito tradicional. O autor compreende que “uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural” (GARDNER, 1995, p. 21). Essa maneira de compreender a inteligência nos possibilita uma gama de possibilidades de repensar a estrutura escolar. Gardner (1995) através de estudos que foram publicados em seu livro *Estruturas da Mente* aborda pelo menos sete inteligências: a inteligência musical, a inteligência corporal-cinestésica, a inteligência lógico-matemática, a inteligência linguística, a inteligência espacial e as inteligências interpessoal e intrapessoal.

Muitos autores de diversos países utilizaram a teoria das inteligências múltiplas para construir e embasar novas formas de se pensar e fazer educação. Contudo, Gardner vai apontar duas implicações educativas que ele considera muito importantes.

Em primeiro lugar, os educadores que assumirem a teoria devem levar a sério as diferenças entre indivíduos e devem, ao máximo possível, moldar a educação de forma a atingir cada criança de maneira ideal. [...] Em segundo lugar, qualquer ideia, disciplina ou conceito importante deve ser ensinado de várias formas, as quais devem, através de argumentos, ativar diferentes inteligências ou combinações de inteligências. (GARDNER, 2013, p. 21).

Quando Gardner fala de forma a atingir cada criança de maneira ideal, pode-se falar também em aprendizagem significativa, pois para que essa aprendizagem ocorra é necessário que o professor reconheça a carga intelectual que o aluno já possui, suas vivências e experiências.

Outro ponto importante para pensarmos a educação são os quatro pilares desenvolvidos por Delors em seu relatório para a UNESCO em 1996. A educação é vista no documento como a possibilidade de consolidação da paz, liberdade e justiça social, visando a diminuição da pobreza social, opressões e guerras, assim, afirmando os direitos humanos a partir da educação como instrumento de promoção mútua e sustentável do homem e não de distinção. (DELORS, 1998).

Dessa forma o ensino é responsável por potencializar as capacidades dos indivíduos gerando uma educação ao longo da vida distinguindo-se da educação tradicional e atendendo as rápidas transformações do mundo, a qual “[...] uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir.[...]” (DELORS, 1998, p. 18). Para que essa educação se concretize cunhou-se quatro pilares educacionais para a compreensão do mundo

e do indivíduo, sendo eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser⁴.

CONCLUSÕES OU REFLEXÕES FINAIS

A educação, conforme os estudos aqui realizados, deve-se pautar nas perspectivas atuais e que fortaleçam tanto o indivíduo na sua esfera pessoal/privada: autonomia, atitude reflexiva e pró-ativa; como na esfera pública: participação cidadã; solidariedade e justiça social. Assim, os autores mencionados (Ausubel; Gardner; Delors) nos ajudam pensar perspectiva para uma educação cidadã e democrática, como menciona Delors (1998) para que não negligencie os saberes e experiências dos homens.

REFERÊNCIAS

DELORS, Jacques et al. **Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: UNESCO/MEC/Cortez, 1998. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf
Acesso em: 08 de out. 2018

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artemed, 1995.

_____. **Inteligências Múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artemed, 2013.

MATOS, Hugo Allan. **Uma introdução à Filosofia da Libertação latino-americana de Enrique Dussel**. Livro eletrônico gerado a partir do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Metodista de São Paulo, sob a orientação de Daniel Pansarelli. São Paulo, 2008. Disponível em: <https://nefilam.files.wordpress.com/2011/09/uma-introduc3a7c3a3o-c3a0-filosofia-da-libertac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 11 de out. 2018.

⁴ Aprender a conhecer relaciona-se com as informações que surgem da interação com o meio e a transformação destas em conhecimento. Nessa abordagem os meios informacionais introduzidos com a globalização são colocados como exemplos, a utilização da internet e televisão para o exercício dessa potencialidade. Aprender a fazer está relacionado a prática, seja ela num ofício ou no desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho. Em suma, é o teórico colocado em prática, o agir que demanda de pró-atividade, resolução de conflitos no coletivo e comunicação verbal e não verbal. Aprender a conviver retrata a interdependência entre os indivíduos na coletividade, buscando a compreensão, respeito e harmonia diante a pluralidade. Aprender a ser seria o resultado das demais aptidões no desenvolver do próprio indivíduo, agindo com autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal, resultado de sua existência, a compreensão de si mesmo, representado por sua memória, raciocínio, capacidades físicas e de comunicação.

PELLIZZARI, Adriana et al. Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. **Revista Programa Educação Corporativa**, Curitiba, v. 2, n. 1, jul. 2001/jul. 2002. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>. Acesso em: 10 de out. 2018.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **Múltiplas Inteligências na Prática Escolar**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002751.pdf>. Acesso em 11 de out. 2018.

A INFLUÊNCIA DA GESTÃO ESCOLAR NOS PROCESSOS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Mayra da Silva Cutruneo Ceschini, mayraceschini@gmail.com⁽¹⁾
Diana Paula Salomão de Freitas, disalomao@gmail.com⁽²⁾

⁽¹⁾ Prof. Esp. Em Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão e Orientação Escolar. Mestranda em Ensino de Ciências PPGEC/MPEC – Universidade Federal do Pampa; São Gabriel.

⁽²⁾ Dr^a. Em Educação em Ciências – Professora associada da Universidade Federal do Pampa; Bagé.

INTRODUÇÃO

Quando pensamos em ensino, pensamos em garantia de aprendizagem para que tenhamos qualidade na educação, que é o que se pretende com o fazer pedagógico na escola. Contudo, a forma atual de oferta da educação escolar que utilizamos já não dá mais conta das demandas sociais impostas. Nesse sentido, para garantir a aprendizagem dos estudantes buscamos inovações pedagógicas, nos afilhando a grupos que comunguem dos mesmos significados e esperanças em educação. Nesse sentido, me juntei ao GRUPI⁵ (Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação) que compreende que as inovações pedagógicas “são conjuntos de intervenções pedagógicas, criadas coletivamente, com a intencionalidade de gerar mudanças nas estratégias de construção ou na organização dos conhecimentos atendendo as transformações histórico-sociais” (MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2017, p. 1794).

Assim, as práticas inovadoras visam criar ideias, atitudes, materiais e métodos para transformar culturas estabelecidas, que precisam ser modificadas. Para tanto, necessita de pessoas, com objetivos estabelecidos e claros, trabalhando coletivamente (SINGER, 2015).

Em 2015, o Ministério da Educação (MEC) instituiu um grupo de trabalho nacional responsável pela Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica, que buscou “identificar e conhecer iniciativas inovadoras e criativas na educação básica” (BRASIL, 2015). Para tanto, os envolvidos no projeto definiram critérios, amparados nos parâmetros educacionais: gestão, currículo, ambiente,

⁵ O GRUPI está registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/MCTI) <dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5930141100172062> Acesso em: 09 out. 2018.

métodos e articulação com outros agentes, para buscar elementos de inovação considerando estas cinco dimensões (BRASIL, 2015).

Este trabalho, que é um recorte de uma pesquisa maior e objetiva discutir como a gestão escolar pode influenciar os processos de inovação pedagógica, visto que é uma dimensão educacional que influencia diretamente as demais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho teórico-prático, de abordagem qualitativa, emerge da minha pesquisa de mestrado que busca evidenciar a inovação pedagógica através de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica⁶, utilizando o método de ensino IBSE⁷ (*Inquiry Based Science Education*), para promover processos de ensino-aprendizagem significativa crítica em educação ambiental para a formação ecocidadã de estudantes de uma turma de 2º ano de Ensino Médio.

A intervenção foi desenvolvida seguindo as dimensões propostas na metodologia IBSE, no período de abril a agosto de 2018. Durante a realização das atividades, para além do que se almejava pesquisar, emergiu a questão da gestão escolar, pois através dela encontrei obstáculos para implementar a proposta de inovação pedagógica, no tocante à dimensão metodológica do processo de ensino aprendizagem. Nesse recorte apresento as reflexões geradas no processo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A realização da intervenção pedagógica trazia elementos de inovação pedagógica na dimensão educacional “Metodologia”, um dos parâmetros indicados pelo GT do MEC, pois a estratégia pedagógica utilizada evidencia os estudantes como protagonistas de sua aprendizagem permitindo que desenvolvessem um projeto de impacto na comunidade onde estão inseridos (BRASIL, 2015). Contudo, para

⁶ Pesquisas do tipo intervenção pedagógica envolvem o planejamento e a implementação de mudanças com o objetivo de produzir melhorias nos processos de aprendizagem dos envolvidos e sua posterior avaliação (DAMIANI, et. al., 2013).

⁷ Metodologia investigativa utilizada para o Ensino de Ciências que privilegia o questionamento, a aproximação com a realidade, o envolvimento com a temática, estimula a observação e a investigação, bem como a partilha do que foi aprendido, o empoderamento dos educandos e tem como princípio o acompanhamento de todo o processo pela dimensão avaliativa. É dividida em 7 dimensões: *Engage* (envolvimento), *Explore* (exploração), *Explain* (explicação), *Exchange* (partilha), *Extend* (ampliação), *Empowerment* (empoderamento) e *Evaluate* (avaliação).

efetivar algumas atividades propostas nas dimensões da metodologia IBSE, e, assim a inovação pedagógica, eu necessitava apoio da equipe gestora da escola que aceitou participar como instituição co-partícipe da minha pesquisa de mestrado, em desenvolvimento na Universidade, mas no decorrer do projeto colocou empecilhos para realização de algumas ações. Nesse sentido, fica evidente a importância da construção coletiva para que ocorra a inovação pedagógica, ideia que defendemos no GRUPI, pois apenas a anuência não garante a efetiva participação na criação e efetivação da proposta dentro da escola.

Planejei o uso de NTIC, porém algumas aulas tiveram de ser modificadas, pois os computadores do laboratório da escola não estão em condições de uso e a internet ofertada não dá conta da demanda. É claro que esse é um problema comum nas escolas, mas passa pela gestão.

Uma outra atividade proposta foi uma expedição de estudos, para a qual busquei parceria com o setor de transportes da Secretaria Municipal de Educação - ainda que a escola onde realizei o trabalho seja da rede estadual. Neste episódio não obtive suporte da direção da escola, que inclusive desestimulou a busca de recursos fora do espaço escolar. Neste contexto, o fato que mais mostrou as características da heterogestão⁸ da escola foram os impedimentos colocados às ações previstas numa das dimensões da metodologia IBSE, que trata do Empoderamento dos participantes. Nesta, os estudantes propuseram um grande mutirão de limpeza da escola, plantio de jardins verticais, palestras e oficinas para trabalhar Educação Ambiental e a equipe gestora vetou e/ou desestimulou a maiorias das propostas. Dessa forma, realizamos apenas o plantio de alguns jardins verticais, adotados pelas turmas do Ensino Médio do turno da tarde, que se juntaram ao projeto. Além disso, o ideal é que o trabalho realizado fosse interdisciplinar, por ser a educação ambiental um tema transversal de ensino, mas não temos na escola um espaço de reuniões formativas; quando temos, as reuniões são apenas administrativas, não tendo um tempo-espaço para o trabalho coletivo e o fomento a interdisciplinaridade.

O parâmetro indicado pelo GT do MEC para a dimensão “gestão” para evidenciar elementos de inovação pedagógica fala em promover o compartilhamento das responsabilidades para garantir a aprendizagem dos alunos, da estruturação dos tempos, espaços e percursos e da participação coletiva na construção e

⁸ Heterogestão se caracteriza por um sistema imposto e sem qualquer forma de consulta aos envolvidos no processo educacional, onde o gestor não compartilha as decisões com o grupo, impondo-as.

gerenciamento do Projeto Político Pedagógico – PPP (BRASIL, 2015). Ficou evidente que quando a gestão ainda não compreende processos de inovação pedagógica torna-se mais difícil criar estes processos, pois, não temos a garantia de tempos e espaços e o coletivo não está em primeiro plano. Ao ler-se o PPP da escola a gestão é democrática e o aluno está em primeiro lugar, contudo na prática é diferente. Aliás, o PPP ninguém nem sabe como e por quem foi construído. A construção coletiva precisa se efetivar na escola para que inovações pedagógicas sejam criadas em conjunto, por toda a comunidade escolar, considerando a gestão, a metodologia, as relações interpessoais, o ambiente e o currículo da escola, para que se garanta a aprendizagem dos estudantes.

CONCLUSÕES OU REFLEXÕES FINAIS

O objetivo dessa escrita reflexiva era discutir como a gestão escolar influencia nos processos de inovação pedagógica, pois é uma dimensão educacional que incide sobre as demais. A partir das leituras e da vivência percebeu-se que em uma escola onde a gestão não tem um olhar inovador sobre a educação é mais difícil criar e efetivar processos de inovação pedagógica, pois para acontecer ela precisa ser coletiva, ser feita com o outro, com diálogo, com um grupo que assume que precisamos trazer o novo para nossas escolas se quisermos mantê-las atrativas. Contudo, se a gestão não assume essa postura não podemos abandonar a utopia, temos que lutar – junto com outros colegas e membros da comunidade escolar - dar o nosso melhor e construir juntos pequenas estratégias de inovação pedagógica na escola, até que consigamos conquistar um espaço maior, mais colegas, e, quem sabe, criar estratégias de efetivação da gestão democrática na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº751, de 21 de julho de 2015. Institui Grupo de Trabalho responsável pela orientação e acompanhamento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação. Disponível em: <<https://goo.gl/Gguq5v>> Acesso em: 05 out. 2018.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFOR, R. S.; FONSECA, R.; DARIZ, M. R; PINHEIRO, S. S. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica.** Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel, Pelotas 57 – 67, julho/agosto 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/1PVisK>> Acesso em: 11 mai. 2017

MELLO, E. M. B.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P. A Formação Docente no Viés da Inovação Pedagógica: Processo em Construção. P. 1794 – 1802. In: OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **Anais...** XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: Estado, Políticas e gestão da educação: Tensões e agendas em (des)construção. João Pessoa: 26 a 28 de abril de 2017.

SINGER, H. **A inovação que vale a pena começa nas pessoas**. 2015. Disponível em: < <https://goo.gl/TYMEqw>> Acesso em: 05 out. 2018.

A UTILIZAÇÃO DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA EM ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ACERCA DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

Ricardo Costa Brião - janainaericardobage@gmail.com ⁽¹⁾
Diana Paula Salomão de Freitas - disalomao@gmail.com ⁽²⁾

(1) Professor de educação básica, especialista em educação e diversidade cultural e mestrando do MAE – Mestrado Acadêmico em Ensino – Unipampa – Campus Bagé - RS.

(2) Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino - Mestrado Acadêmico; Universidade Federal do Pampa- Campus Bagé.

INTRODUÇÃO

A escrita refere-se ao uso da metodologia Análise Textual Discursiva em entrevista que buscou identificar indícios de inovação pedagógica em escola de educação básica, pesquisa que está diretamente ligada ao grupo de pesquisas GRUPI, do qual os autores são membros, e também a dissertação de mestrado acadêmico em ensino- em desenvolvimento pelo primeiro autor, cujo foco é analisar a possibilidade de uma educação que possa garantir a aprendizagem para todos a partir de práticas de ensino focadas nos estudantes, desde o princípio da inovação pedagógica.

A presente entrevista teve como foco um grupo de professores de educação básica que responderam a um questionário aplicado no mês de setembro de 2018, cuja finalidade foi identificar a presença da dimensão de inovação pedagógica “currículo” na fala dos entrevistados. A escola onde foi realizada a entrevista é uma escola pública estadual, da cidade de Bagé – RS, onde o pesquisador atua como docente, localizada na região central da cidade, contando com aproximadamente 1325 alunos em diferentes modalidades de ensino.

Os objetivos da proposta foram: identificar a presença da dimensão de inovação pedagógica currículo nos discursos dos professores e gestores que poderiam sinalizar para o desenvolvimento da inovação na instituição, verificar as categorias emergentes da análise, nos discursos dos entrevistados, a partir da aplicação de um questionário.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir da aplicação da entrevista, passou-se à aplicação da ATD onde

recriamos os passos elucidados por Moraes (2003): desconstrução e unitarização, codificação, atribuição de títulos, categorização e argumentação, com elaboração de um meta-texto.

Agrupadas as unidades de significado semelhantes, encontradas a partir da desconstrução das entrevistas a partir da pergunta onde encontro a dimensão da inovação pedagógica currículo no discurso dos sujeitos, encontramos três categorias finais que serão discutidas na próxima parte deste texto, a saber: O Projeto Político-pedagógico e o princípio da inovação como elementos fundamentais na contextualização e valorização dos saberes dos estudantes; A Formação Integral dos sujeitos, a escola como espaço de produção de cultura e conhecimentos integrados à convivência no mundo; A importância da Gestão na criação de espaços adequados ao planejamento e incentivo à inovação. Todos os capítulos emergentes constituídos, partiram da união entre as unidades de significado, onde se buscou o que estava sendo expressado, na fala de cada sujeito, colaborando para que constituíssem categorias finais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto político pedagógico e o princípio da inovação como elementos fundamentais na contextualização e valorização dos saberes dos estudantes

Nas entrevistas, os sujeitos reconhecem a importância de revisarmos constantemente os PPPs das escolas públicas, com finalidade de atualização, tal afirmativa ficou evidente na fala do professor E1U9: “[...] os PPPs precisam estar sempre passando por alterações para contemplar as necessidades de acordo com o desenvolvimento do momento”. (PROFESSOR E1U9, 2018).

Na fala do professor E2U6 também pode-se observar esta preocupação: “O PPP precisa de renovações, para que seja inovador, é necessário que seja debatido e revivido, constantemente acrescentando sempre as inovações necessárias para as práticas educativas”. (PROFESSOR, E2U6, 2018).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola é um importante documento que expressa os caminhos pelos quais a instituição pretende organizar seu desenvolvimento. É fundamental que seja construído por todos os agentes que

fazem parte da instituição. Com o professor E1U8 (2018), podemos perceber a preocupação em função de relatar não ter participado da construção do PPP.

A existência do PPP está ancorada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 (BRASIL, 1996). Assim, diante de toda esta situação o planejamento assume um papel de construção coletiva.

Ao responder a entrevista, o professor E2U2 (2018), permite notarmos que seu entendimento sobre inovação pedagógica está relacionado à contextualização: “[...] métodos que propiciem um ensino contextualizado, com estratégias para que o aluno possa criar, se apropriar do conhecimento e se desenvolver”. (PROFESSOR E2U2, 2018).

Para o professor E2U4 (2018), é fundamental a valorização do conhecimento que o estudante possui por parte do educador, pois assim, é possível tornar o conhecimento prazeroso e não um fardo. Segundo o professor E2U8, os professores podem resistirem à inovação, acomodando-se no ensino tradicional.

A formação integral dos sujeitos, a escola como espaço de produção de cultura e conhecimentos integrados à convivência no mundo

A formação integral dos sujeitos da educação tem como premissa a concepção de que o aluno deve estar no centro do processo de ensino. Na fala do professor E1U3 (2018) fica evidente sua compreensão a este respeito, quando argumenta que o aluno deve ser “coparticipante” do processo de ensinoaprendizagem.

Na fala do professor E1U4, podemos destacar a compreensão de que é necessário desenvolver “práticas, considerando as vivências” dos sujeitos, muitas vezes, conforme E1U1, utilizando-se metodologias que fujam os métodos tradicionais. O professor E1U2 ainda colabora esclarecendo “aulas interativas, práticas, projetos, seminários”. A preocupação da escola jamais pode deixar de recair sobre a formação integral, onde os envolvidos no processo poderão também habilitar-se a uma leitura de mundo capaz de direcioná-los a convivência harmônica e consciente de seu papel como cidadão do mundo.

A importância da gestão na criação de espaços adequados ao planejamento e incentivo à inovação

O planejamento é importante ferramenta de trabalho que busca esclarecimentos sobre questões centrais de como se produz a escola que se deseja. É um pensar de forma estratégica e organizada com finalidade relacionada às ações intencionais de educação.

Para Hermann (2015), uma gestão escolar pode consolidar-se como boa, a partir do momento em que se percebe constituição de planejamentos que consigam alcançar objetivos propostos. Na unidade de significado, categorizada como E1U6, percebe-se que o entrevistado compreende a necessidade de gestão a partir: “[...] do incentivo de projetos e atividades que integrem o aluno e considere seu desenvolvimento como um todo, assim, podemos colaborar com a formação humana integral”. (PROFESSOR E1U6, 2018).

A unidade de significado E1U14 (2018) traz uma colaboração importante no que se refere à gestão, a saber, a necessidade de incentivo nas relações pessoais. Este pensamento vai ao encontro da inovação pedagógica, no sentido da construção coletiva: “[...] as relações pessoais, sempre que possível, devemos melhorar. Gostaria que o desejo de inovar não fosse um trabalho de formiguinha, mas, que todos pudessem agregar”. (PROFESSOR E1U14, 2018).

Na fala da professora, registrada como unidade de significado E2U12 (2018), fica evidente sua compreensão sobre a escola estar atenta tanto ao seu aluno:

A escola [...] deve estar atenta ao seu público [...] o aluno, e este [...] sempre deve ser levado em consideração, por tanto, inovações pedagógicas devem estar contextualizadas, de nada adianta trazer ideias que funcionaram em uma determinada escola, precisa-se estar adequado à realidade de cada escola. (PROFESSORA E2U12, 2018)

CONCLUSÕES OU REFLEXÕES FINAIS

A partir da pergunta que orientou esta análise, onde podemos encontrar a dimensão de inovação pedagógica currículo nas falas dos sujeitos entrevistados? Que dá conta do foco na formação integral dos sujeitos, onde se reconhece a multidimensionalidade da experiência humana. Percebeu-se que a dimensão currículo está presente na fala dos sujeitos, restando ainda apresentar-se efetivamente nos formatos de gestão, mais democrática, que garanta a participação

de todos, oferecendo momentos de planejamento coletivo. A inovação se constrói a cada dia, em cada ação que proporciona, em cada discussão que tenha foco na aprendizagem de todos a partir da perspectiva do aluno. O planejamento coletivo, focado na perspectiva do aluno, pode proporcionar a superação das dificuldades do ensino. Inovar é importante pois, segundo Singer (2018), inovar faz bem pois, mostra caminhos que levam à felicidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Grupo de trabalho nacional do Ministério da Educação, responsável pela Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica. 2015. Disponível em <<http://criatividade.mec.gov.br/o-que-e-inovacao-e-criatividade/>>. Acesso em: 12 set. 2018.

HERMANN, Mayara Cristina. **Gestão educacional democrática no planejamento da escola.** UFSM. 2015. Monografia de Especialização. Disponível em <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/11751/Hermann_Mayara_Cristina.pdf?sequencia=1&isAllowed=y> Acesso em: 12. out. 2018.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva.** Revista Ciência e Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

SINGER, Helena. **Inovar traz felicidade.** Revista Digital Nova Escola. Setembro de 2018. Edição 315. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/12509/inovar-traz-felicidade>> Acesso em: 08. Out. 2018.

ANALISANDO E REFLETINDO O PPP DA ESCOLA-CAMPO EM BUSCA DE INDÍCIOS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Maria Paula dos Santos da Cruz, mariapaula982421@hotmail.com ⁽¹⁾
Larissa Rangel Soares, larissarangel102@gmail.com ⁽²⁾
Kevin Giovanni da Silva Garcia, kevin.kgdsgarcia@gmail.com ⁽³⁾
Israel Fabiano Carvalho Siqueira, israelcarvalho918@gmail.com ⁽⁴⁾
Diego Madruga Saraiva, diegomadrugasaraiva@gmail.com ⁽⁵⁾
Mayra da Silva Cutruneo Ceschini, mayraceschini@gmail.com ⁽⁶⁾

- (1) Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas; Universidade Federal do Pampa; São Gabriel.
(2) Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas; Universidade Federal do Pampa; São Gabriel.
(3) Acadêmico do Curso de Ciências Biológicas; Universidade Federal do Pampa; São Gabriel.
(4) Acadêmico do Curso de Ciências Biológicas; Universidade Federal do Pampa; São Gabriel.
(5) Acadêmico do Curso de Ciências Biológicas; Universidade Federal do Pampa; São Gabriel.
(6) Prof. Esp. Em Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão e Orientação Escolar. Mestranda em Ensino de Ciências PPGEC/MPEC – Universidade Federal do Pampa; São Gabriel

INTRODUÇÃO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o documento que apresenta a proposta pedagógica da escola, que deve ser elaborada e executada pelos estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns (BRASIL, 1996). Na elaboração dessas propostas a escola deve assumir sua intencionalidade e estabelecer um compromisso coletivo com sua construção, execução e avaliação (VEIGA, 2009). Esse documento deve nortear a ação-reflexão dos profissionais da escola, dessa forma quando um novo profissional chega na instituição tem o dever de conhecê-lo, sendo uma das primeiras tarefas do estagiário – profissional em formação – para alicerçar seu planejamento aos fundamentos teóricos-metodológicos adotados pela instituição.

O Programa Residência Pedagógica, instituído pela CAPES, proporciona ao licenciando a imersão na escola de educação básica, para articular teoria e prática, ficando a critério das Instituições de Ensino Superior criar sua proposta institucional. A Unipampa traz em sua proposta a formação docente no horizonte da inovação pedagógica. Nesse sentido, os residentes integrantes do Subprojeto Multidisciplinar Ciências, Biologia, Química, Física e Matemática, do município de São Gabriel, realizaram a análise do PPP da escola-campo buscando indícios de inovação pedagógica. Este trabalho visa, portanto, trazer a análise reflexiva do mesmo realizada pelos residentes e pela professora preceptora, responsável pelo grupo,

comparando a visão dos acadêmicos e da profissional atuante na escola.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta reflexão teórica, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como um estudo de caso, pois apresenta uma investigação realizada em uma escola de Ensino Médio da rede estadual de ensino (escola-campo), localizado⁹ no município de São Gabriel. Sendo o foco da investigação a análise documental do PPP da Escola.

A professora preceptora é integrante do GRUPI (Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação) e forneceu aos residentes um roteiro de levantamento e análise do PPP elaborado pelos membros do grupo de pesquisa que leva em conta os seguintes elementos constituintes: 1 - Dados de identificação da escola, 2 – Breve histórico e caracterização atual da escola, 3- Estruturação do PPP, 4- Marco referencial geral, 5- Constituição da comunidade escolar, 6- Dimensão da Gestão Pedagógica, 7- Dimensão do Currículo, 8- Dimensão do Ambiente, 9- Dimensão da Metodologia, 10- Dimensão das Inter-relações estabelecidas pelos segmentos da comunidade escolar e local. Os residentes analisaram o documento utilizando esta ferramenta, buscando princípios, concepções e espaços que favoreçam processos de inovação pedagógica na escola e compararam suas impressões e reflexões com as da preceptora, refletindo sobre as diferentes visões a partir do estudo do mesmo documento e apoiando-se no referencial do Grupo de Trabalho do Ministério da Educação, responsável pela Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica (BRASIL, 2015).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do roteiro de análise do PPP, utilizamos os termos “mencionado”, para os elementos que constam de maneira completa no documento; para os elementos descritos de forma vaga ou incompleta utilizamos o termo “pouco mencionado” e “não mencionado” para os que não constam.

⁹ O GRUPI está registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/MCTI) <dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5930141100172062> Acesso em: 09 out. 2018.

Os elementos 1 e 2 são “pouco mencionados”, pois a comunidade escolar não está caracterizada, bem como as questões culturais não são abordadas. O componente 3 é “mencionado”, enquanto o 4 “não mencionado”, não evidenciando um referencial teórico a ser seguido pelos profissionais que trabalham na instituição. Os elementos 5 e 6 são “mencionados”. A unidade 7 é “pouco mencionada”, pois não consta o calendário, preocupação com o contexto socioambiental, valorização dos saberes da comunidade local e das diversidades e relação com o contexto planetário. O elemento 8 é “pouco mencionado”, descreve os ambientes, contudo não aborda questões como a convivência, estímulo ao diálogo e intencionalidade. O item 9 é “pouco mencionado”, não explicita materiais e métodos de ensino- aprendizagem e a avaliação do PPP não é abordada. O elemento 10 é mencionado. Amparados no roteiro elaborado pelo GRUPI e nos critérios utilizados pelo GT do MEC, para buscar elementos de inovação considerando cinco dimensões - gestão, currículo, ambiente, métodos e articulação com outros agentes- (BRASIL, 2015), após realizar a análise documental discutimos o conteúdo do documento com a professora preceptora refletindo criticamente sobre a teoria expressa no PPP e a prática realizada na instituição, trazendo também a visão dos acadêmicos enquanto ex-alunos da mesma.

Nessa perspectiva, percebemos que o documento foi elaborado por poucos membros da gestão, não havendo o compartilhamento de responsabilidades, consulta e participação da comunidade escolar. Dessa forma, os processos de inovação pedagógica na dimensão da “gestão” não podem ser assegurados, pois necessitam da coletividade (BRASIL, 2015).

A dimensão do “currículo” traz o aspecto inovador no que tange a formação integral, contudo não aborda o respeito aos saberes locais para transformação socioambiental em busca da sustentabilidade planetária (BRASIL, 2015).

O GT do MEC aponta que para um ambiente ser considerado inovador ele deve manifestar a intenção educativa humanizadora, que potencialize o diálogo e valorize as diferenças (BRASIL, 2015), o que não é expresso no PPP.

O PPP traz na dimensão “metodologia” a possibilidade de trabalhar-se com metodologias ativas, que colocam o aluno como sujeito de seu aprendizado (BRASIL, 2015), contudo não explicita como fazer para efetivar o trabalho na escola. A dimensão das inter-relações estabelecidas pelos segmentos da comunidade escolar e local atende os critérios de inovação pedagógica segundo o PPP, contudo na prática os segmentos da comunidade escolar não são consultados

nos processos coletivos de construção.

Ao fazer a leitura do documento da escola, utilizando o roteiro de análise, percebemos vários elementos que indicam inovação pedagógica, porém ao discutirmos e refletirmos, sob a ótica de ex-alunos da instituição e da professora preceptora, notou-se que o PPP não reflete a realidade da escola. O documento foi construído para cumprir uma norma burocrática não se tornando um referencial para guiar o trabalho dos profissionais que atuam na instituição, estes desconhecem seu conteúdo, já que não contribuíram com sua construção e efetivação.

CONCLUSÕES OU REFLEXÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou analisar reflexivamente o PPP da escola-campo, comparando a visão dos residentes e da professora preceptora, buscando indícios de inovação pedagógica. Ao avaliarmos o PPP da escola, percebe-se a mesma como um espaço democrático, que busca uma educação de qualidade, que garanta a aprendizagem e a formação de alunos críticos e reflexivos, contudo na prática não se efetivam espaços de participação da comunidade escolar. Ao longo do texto é evidente a abertura para o novo, porém não se garantem estruturas, tempos e espaços para a inovação pedagógica, principalmente porque o coletivo não é exercido no cotidiano escolar e para que os processos de inovação pedagógica se efetivem na escola é necessário o diálogo, a participação e o compromisso coletivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://goo.gl/bb24j7>> Acesso em: 11 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº751, de 21 de julho de 2015. Institui Grupo de Trabalho responsável pela orientação e acompanhamento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação. Disponível em: <<https://goo.gl/Gguq5v>> Acesso em: 05 out. 2018.

VEIGA, I. P. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 3, n. 4, p. 163- 171, djan/jun 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/b29TXE>> Acesso em 11 out. 2018.

ANÁLISE REFLEXIVA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO VIÉS DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Diego Madruga Saraiva, diegomadrugasaraiva@gmail.com ⁽¹⁾
Nataly Bicca Duarte, natalyduarte@hotmail.com ⁽²⁾
Queila Mendes de Souza, queilamdesouza@gmail.com ⁽³⁾
Maria Paula dos Santos da Cruz, mariapaula982421@hotmail.com ⁽⁴⁾
Larissa Rangel Soares, larissarangel102@gmail.com ⁽⁵⁾
Kevin Giovanni da Silva Garcia, kevin.kgdsgarcia@gmail.com ⁽⁶⁾
Mayra da Silva Cutruneo Ceschini, mayraceschini@gmail.com ⁽⁷⁾

- (1) Acadêmico do Curso de Ciências Biológicas; Universidade Federal do Pampa; São Gabriel.
(2) Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas; Universidade Federal do Pampa; São Gabriel.
(3) Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas; Universidade Federal do Pampa; São Gabriel.
(4) Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas; Universidade Federal do Pampa; São Gabriel.
(5) Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas; Universidade Federal do Pampa; São Gabriel.
(6) Acadêmico do Curso de Ciências Biológicas; Universidade Federal do Pampa; São Gabriel
(7) Prof. Esp. Em Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão e Orientação Escolar. Mestranda em Ensino de Ciências PPGEC/MPEC – Universidade Federal do Pampa; São Gabriel.

INTRODUÇÃO

Em 2018 a CAPES instituiu o Programa Residência Pedagógica, visando articulação teórico-prática na formação de licenciandos, através de sua imersão na escola de educação básica. As Instituições de Ensino Superior ficaram incumbidas de criar sua proposta institucional, dessa forma a Unipampa propôs a formação docente no horizonte da inovação pedagógica. Nesse sentido, os residentes integrantes do Subprojeto Multidisciplinar Ciências, Biologia, Química, Física e Matemática, do município de São Gabriel, realizaram estudos teóricos sobre o assunto e a posterior análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola-campo onde atuarão durante as atividades do Programa, buscando indícios de inovação pedagógica.

Essa análise se faz necessária para a imersão dos residentes na escola-campo, a fim de embasar o planejamento de suas ações a partir dos fundamentos teóricos-metodológicos adotados pela instituição de ensino, visto que é no PPP que é apresentada a proposta pedagógica elaborada e executada pela escola, respeitando as normas comuns (BRASIL, 1996). A fora isso, a intencionalidade educativa e o compromisso coletivo da escola (VEIGA, 2009) se apresentam nesse documento que deve orientar a práxis dos profissionais da escola, que, portanto, devem conhecê-lo.

Este trabalho objetivou realizar a análise reflexiva do PPP da escola-campo,

buscando princípios, concepções e espaços que favoreçam processos de inovação pedagógica, comparando a visão dos residentes e da professora preceptora atuante na escola.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho, de abordagem qualitativa, apresenta uma investigação realizada em uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino (escola-campo), localizado no município de São Gabriel, se caracterizando como um estudo de caso. Sendo o foco da investigação a análise documental do PPP da Escola.

A professora preceptora integra o GRUPI¹⁰ (Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação) que elaborou um roteiro para realizar o levantamento e a análise do PPP levando em conta os seguintes elementos constituintes: 1 - Dados de identificação da escola, 2 – Breve histórico e caracterização atual da escola, 3- Estruturação do PPP, 4- Marco referencial geral, 5- Constituição da comunidade escolar, 6- Dimensão da Gestão Pedagógica, 7- Dimensão do Currículo, 8- Dimensão do Ambiente, 9- Dimensão da Metodologia, 10- Dimensão das Inter-relações estabelecidas pelos segmentos da comunidade escolar e local. Esse roteiro foi fornecido aos residentes, que o utilizaram para analisar o PPP da escola, buscando princípios, concepções e espaços que favoreçam processos de inovação pedagógica, comparando suas impressões e reflexões com as da preceptora, refletindo sobre as diferentes visões a partir do estudo do mesmo documento e apoiando-se no referencial do Grupo de Trabalho do Ministério da Educação, responsável pela Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica (BRASIL, 2015).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da observação do roteiro de análise do PPP, foram utilizados os seguintes termos: “mencionado”, para os elementos que constam de maneira

¹⁰ O GRUPI está registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/MCTI) <dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5930141100172062> Acesso em: 09 out. 2018.

completa no documento; “pouco mencionado”, para os elementos descritos de forma vaga ou incompleta; “não mencionado”, para os que não constam.

O elemento 1 é “pouco mencionado”, pois a comunidade escolar não é caracterizada no documento. Os itens 2, 3 e 4 constam como “mencionados”, porém o marco referencial não é mencionado com esse título aparecendo no item “organização curricular”. A unidade 5 “não é mencionada”. O elemento 6 é “mencionado”, descreve as funções de gestão e apresenta os órgãos colegiados, contudo a gestão não pode ser considerada democrática, pois não há processo de escolha, os gestores são indicados pela Secretaria Municipal de Educação. O item 7 “não é mencionado”, estando em seu lugar os tópicos referentes ao marco referencial. Os elementos 8, 9 e 10 são “mencionados”.

Há cinco dimensões que podem ser analisadas para a busca de elementos de inovação pedagógica, resguardados pelos critérios utilizados pelo GT do MEC juntamente com o roteiro elaborado pelo GRUPI. Sendo elas ambiente, currículo, gestão, método e articulações como outros agentes (BRASIL, 2015). Após a realização do processo de análise do documento, bem como a reflexão de análise do mesmo juntamente com a professora preceptora, provocamos uma reflexão crítica sobre a teoria exposta no PPP, a fim de analisar e/ou examinar a prática realizada na instituição.

Nessa perspectiva, percebemos que o documento foi elaborado em duas etapas, na escola e na Secretaria Municipal de Educação, prevalecendo a escrita da mantenedora, diminuindo a importância da consulta e da participação da comunidade escolar, bem como o compartilhamento de responsabilidades. Não assegurando os processos de inovação pedagógica, na dimensão da “gestão”, que necessitam de participação coletiva (BRASIL, 2015).

A dimensão do “currículo” não é contemplada na escrita do documento, já a do ambiente é descrita de maneira primorosa no PPP trazendo a intencionalidade e os objetivos de cada espaço, manifestando os indícios de inovação pedagógica descritos pelo O GT do MEC (BRASIL, 2015).

O PPP traz na dimensão “metodologia” a intencionalidade da educação emancipatória, significativa e participativa, colocando o aluno como sujeito de seu aprendizado (BRASIL, 2015).

A dimensão das inter-relações estabelecidas pelos segmentos da comunidade escolar e local atende os critérios de inovação pedagógica, sendo que

os órgãos colegiados são sempre chamados para participar das decisões e prestações de contas na escola. Ao fazer a leitura do documento da escola, utilizando o roteiro de análise, percebemos vários elementos que indicam inovação pedagógica, entretanto ao não contemplar a dimensão do currículo não garante a educação integral e estratégias de ensino-aprendizagem que proporcionem as transformações socioambientais na comunidade local, pois não leva em consideração a cultura e as características da região em que a escola está situada, embora os professores que lá atuem empenhem-se em fazê-lo. Outro ponto discutível é a falta de processos democráticos para escolha da equipe gestora da instituição, pois as indicações têm caráter político-partidário, o que pode denotar falta de compromisso com a coletividade e comprometer os processos de inovação pedagógica na escola.

CONCLUSÕES OU REFLEXÕES FINAIS

Este trabalho objetivou realizar a análise reflexiva do PPP da escola-campo, buscando princípios, concepções e espaços que favoreçam processos de inovação pedagógica, comparando a visão dos residentes e da professora preceptora atuante na escola. Ao avaliarmos o PPP da escola, percebemos que, apesar de ser um documento bem escrito e conter grande parte dos elementos que evidenciam a inovação pedagógica, falta a identidade da comunidade escolar, a realidade que cerca a escola, principalmente por se tratar de uma escola de periferia, onde a comunidade apresenta problemas sociais que poderiam ser contemplados no currículo, para efetivar a transformação social preconizada no PPP. A fora isso, para que os processos de inovação pedagógica sejam garantidos o espaço democrático precisa se efetivar, através da escolha dos gestores pela comunidade escolar, assegurando o diálogo, a participação e o compromisso coletivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < <https://goo.gl/bb24j7>> Acesso em: 11 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº751, de 21 de julho de 2015. Institui Grupo de Trabalho responsável pela orientação e acompanhamento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação. Disponível em: <<https://goo.gl/Gguq5v>> Acesso em: 05 out. 2018.

VEIGA, I. P. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: Novos marcos para a

educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 3, n. 4, p. 163- 171, djan/jun 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/b29TXE>> Acesso em 11 out. 2018.

REFLEXÕES ACERCA DO TEMA INCLUSÃO NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

João Victor Silveira Verçosa_ – joao2011vercosa@live.com⁽¹⁾

Luiz Guilherme Lucho de Araujo – l.guilherme2015@gmail.com⁽²⁾

⁽¹⁾ Discente, Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Uruguiana

⁽²⁾ Discente, Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Uruguiana

INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular é direito estabelecido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) LEI Nº 13.146 sancionada em 06 de julho de 2015 em seu Art. 27, capítulo IV, do direito à educação,

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

As escolas, portanto, devem estar preparadas tanto em seu corpo docente quanto em sua estrutura física para receber os alunos de inclusão, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um elemento fundamental para a organização da escola, nele são definidos o trabalho pedagógico, a missão da escola, as questões curriculares, metodológicas dentre outros temas como o da inclusão, segundo Sánchez (2005, p.11),

A filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência).

O trabalho foi realizado tendo como objeto de estudo 4 escolas da cidade de Uruguiana, analisamos duas coisas nestas escolas, o seu PPP e a sua estrutura física. Temos como objetivos propostos conhecer a realidade presente nas escolas, tendo como foco a inclusão dos alunos que possuem necessidades especiais e

analisar o que o PPP da escola traz referente à inclusão para que pudéssemos ter uma visão da realidade que iremos enfrentar quando nos tornarmos professores.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Durante o período de dois semestres tivemos acesso a escolas por conta da disciplina de práticas pedagógicas do curso de ciências da natureza-licenciatura, no município de Uruguaiana analisamos 4 PPPs, dois de escolas do ensino fundamental sendo elas uma municipal e a outra estadual, uma escola de educação infantil e a outra uma escola de ensino médio, buscamos visualizar a vertente ideológica do PPP pelas definições de Veiga (2004), também visitamos as escolas e conversamos com os professores para obter mais informações sobre o dia a dia escolar, trata-se portanto de uma pesquisa quali-quantitativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise trouxe resultados assustadores, pois vai contra a acessibilidade pedagógica proposta por Veiga (2015, p. 2 apud GRECILO e MELLO, 2018, p.2): “Refere-se à ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Está relacionado diretamente à concepção subjacente à atuação docente: a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação”, vivemos em um momento que o tema da inclusão é muito tratado e os Projetos Politico-Pedagógicos das escolas não abordam nem que seja em um parágrafo esse assunto, a palavra acessibilidade, adaptações e seus sinônimos são inexistentes nos documentos, deve ser ressaltado o fato que os 4 documentos analisados seguem a vertente de serem Projetos de cunho emancipatório. “Não se pensa o ensino desconectado de um contexto social mais amplo” (VEIGA, 2004, p. 18), quando dizemos que o PPP tem uma perspectiva emancipatória queremos colocar que ele é um documento que é obra de um coletivo, que leva em consideração as diferenças encontradas no ambiente escolar, que tem como missão formar cidadãos críticos e reflexivos e não meros reprodutores de conhecimento. O PPP emancipatório, que por sua vez busca levar em conta a necessidade de cada um que está dentro do ambiente escolar,

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola. (VEIGA, 2004, p. 38).

As escolas visitadas são de regiões distintas da cidade, sendo três de periferia e uma da região central, as escolas enfrentam um problema de origem financeiro devido à falta investimento do nosso Estado e município, o problema é maior nas duas escolas estaduais, pois além da falta de investimento estas não contam com profissionais para auxiliar os alunos com deficiências, as duas escolas municipais contam com profissionais para isto. A escola de ensino médio e a escola de ensino fundamental municipal possuem uma estrutura que possibilita a locomoção de cadeirantes porque possuem rampa de acesso, ambas apresentam corrimãos para apoio em seus corredores, entretanto as duas apresentam um segundo andar em seus prédios e para alunos cadeirantes se torna inacessível a locomoção até andar de cima. A escola de educação infantil possui um amplo espaço para locomoção porem esta não possui em sua estrutura física corrimãos e nem rampas para dar acesso as salas de aula, o caso mais critico é o da escola de ensino fundamental estadual, o prédio no qual a escola se situa está parcialmente interditado.

CONCLUSÕES

Com isso é nítida a necessidade de medidas que tornem possível a inclusão dos alunos para que não haja uma falsa impressão de inclusão. O documento norteador da escola deveria trazer contido em suas páginas ações para tentar resolver estes problemas, ações efetivas para que o aluno seja incluído de fato e que torne a educação acessível a estes alunos. Alunos com necessidades especiais tem direito a educação, pois sabemos que há diversas leis como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI No 9394/96), que em seu Art. 58 diz: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL,1998, s.p.), mas a realidade encontrada nas escolas apesar de uma leve melhora nas escolas

municipais, ainda é preocupante. A inclusão de alunos na modalidade regular como previsto em lei, bem como a estruturação de documentos como o PPP visando uma melhora no ensino inclusivo ainda é um desafio que se estenderá pelos próximos anos, mas está deixando de ser um cenário utópico e trabalhos como este são para que possamos evoluir a visão inclusiva de futuros professores, professores e alunos.

Analisar documentos tão importantes como o PPP foi algo que abriu nossos olhos para organização da escola, por mais que nós já soubéssemos que uma escola não é composta somente por acordos feitos entre professores e alunos, reconhecer através das leituras o posicionamento das escolas frente a diversos temas e os referenciais aos qual a escola se baseia foi algo nos novo para nós, pois antes desta análise e da visita às escolas tínhamos uma forte percepção da realidade escolar pelo olhar do aluno, mas depois de feitas visitas, observações, termos conversado com os professores e analisado os documentos conseguimos entender melhor a realidade das escolas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9394 de 20/12/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília/DF. Diário Oficial da União, n. 248, de 23/12/1998.

BRASIL. Lei .13.146 de 06/07/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília/DF. Diário Oficial da União - Seção 1 - 7/7/2015, Página 2.

GRECILO, L.; MELLO, Elena M^a. B. Fundamentos da Neurociência presentes na Inclusão Escolar: vivências docentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria: UFSM, 2018.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos os no século XXI.** BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Inclusão: Revista da Educação Especial. Ano I. nº 01. Outubro/2005. Brasília: MEC/SEESP.

VEIGA, I. P. A. Dimensões do processo didático na ação docente. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal:** pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 13-30. v. 1.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: RESENDE, L.M.G. (Org.). **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. São Paulo: Papyrus, 2003.

Roda de ConversAÇÃO 2

Sala 3



ANÁLISE PRELIMINAR DE ENTREVISTAS SOBRE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNIPAMPA - CAMPUS BAGÉ

Gabriel Müller Konflanz – gabriel.konflanz.7@gmail.com ⁽¹⁾
Rita de Cássia Angeieski da Silveira - ritasilveira@unipampa.edu.br ⁽²⁾
Sonia Maria da Silva Junqueira - soniajunqueira@unipampa.edu.br ⁽³⁾
Elena Maria Billig Mello - profelena@gmail.com ⁽⁴⁾
Diana Paula Salomão de Freitas - disalomao@gmail.com ⁽⁵⁾

- (1) Discente do curso de Matemática-Licenciatura; Fundação Universidade Federal do Pampa; Bagé.
- (2) Técnica em Assuntos Educacionais - UNIPAMPA. Membro do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação Básica- GRUPI.
- (3) Professora Adjunta da UNIPAMPA - Campus Bagé. Membro do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação Básica- GRUPI.
- (4) Professora Associada da UNIPAMPA - Campus Uruguaiana. Líder do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação Básica- GRUPI.
- (5) Professora Adjunta da UNIPAMPA - Campus Bagé. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação Básica- GRUPI.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho investigativo é uma iniciativa do GRUPI – Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação Básica, cadastrado no CNPq¹¹, e apresenta como finalidade trazer as análises preliminares de entrevistas realizadas com um discente em final de curso e, dois professores membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE), do curso de Matemática-Licenciatura de UNIPAMPA, campus Bagé. Neste texto, serão mostrados os primeiros indícios de inovação pedagógica, identificados pelos participantes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada neste trabalho está baseada em entrevista e questionário, de forma a oferecer aos pesquisadores uma grande gama de usos e práticas a partir dos dados coletados. Como cita Alberti (2013, p. 1):

¹¹ Disponível em <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5930141100172062>> Acessado em 19 out. 2018.

As entrevistas, produzidas em contextos de pesquisas específicas, transformam-se em fontes para essas e novas pesquisas; ao longo das pesquisas, acervos são constituídos, livros de depoimentos podem ser publicados, assim como vídeos e uma série de outros produtos derivados dos registros gravados das narrativas de nossos depoentes.

A metodologia de questionário se assemelha a de entrevistas, diferenciando-se na parte de aplicação. Gil (2008, p. 121) define questionário: “como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações (...). Na maioria das vezes, são propostos por escrito aos respondentes.”

A metodologia de entrevistas se sobrepõe à de questionário, uma vez que se pode obter uma grande quantidade de dados em um curto espaço de tempo. Mas Gil (2008, p. 122) ainda ressalta que “quando os dados são obtidos mediante questionários, os custos tornam-se relativamente baixos”, pois não há necessidade da conversa presencial.

O levantamento das informações foi realizado presencialmente, na forma de entrevista, com uma discente do curso de Matemática e à distância com dois docentes do referido curso, ambos os docentes membros do NDE. A identificação dos indícios de inovação pedagógica foi realizada a partir de um roteiro previamente desenvolvido pelos pesquisadores do GRUPI, dentre eles, os autores deste texto. Este roteiro está organizado na forma de questionário e é constituído de 13 questões, com foco em cinco dimensões da inovação pedagógica: a) gestão pedagógica, b) currículo, c) ambiente, d) metodologia e e) inter-relações estabelecidas pelos segmentos da comunidade escolar com a comunidade externa. Ainda que utilizadas duas formas de coleta de dados (entrevista e questionário), os resultados obtidos foram reunidos e, na próxima parte deste texto, de forma conjunta, analisaremos as respostas apresentadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os participantes dessa pesquisa foram identificados por: A- graduando do curso, B- Docente 1, membro do NDE e C- Docente 2, membro do NDE.

Ao serem questionados sobre o entendimento que possuíam de inovação na educação ou inovação pedagógica e quanto aos métodos e práticas desenvolvidas no

curso, o participante A citou as tecnologias que podem ser grandes aliadas à inovação na educação, em aulas que se exploram o dinamismo e a prática, por exemplo, nas disciplinas de Laboratório e Estágio. O participante B cita que, para Carlos Nogueira Fino, “para que haja inovação pedagógica seria necessário que a gente alcançasse o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino”, como sendo a frase que sintetiza o que seria a inovação pedagógica e, menciona ainda que metodologias que envolvam e tornam os estudantes protagonistas na construção do conhecimento devem ser consideradas e trabalhadas em sala de aula. Enquanto que o participante C ressalta que no atual momento da educação brasileira, “inovação pedagógica é propor ações, métodos pedagógicos etc. que possibilitem/permitam que o aprendizado aconteça de forma isonômica para todo e qualquer aluno, independente da sua realidade, nível de conhecimento, entre outros fatores”, citando ainda que no curso já são praticadas metodologias ativas por um grupo menor de professores com formação em nível de pós-graduação, pois acredita-se que são capazes de fazer com que os alunos tenham mais interesse e sejam protagonistas no processo ensino-aprendizagem.

Quando questionados se reconhecem a existência de estratégias metodológicas e avaliativas que valorizam as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, o participante B menciona que não conhece as formas de avaliação dos demais colegas de curso, e que em suas práticas, as avaliações são diferentes das rotineiramente estruturadas em provas de conteúdo. Em geral, faz uso de portfólios, rodas de conversa, entre outros. Esse participante mencionou que em uma dessas experiências avaliativas, os alunos ao final de uma roda de conversa dimensionaram questões sociais acerca da água em Bagé, temática desenvolvida pela turma em um projeto de ensino. O participante C ressaltou o uso de softwares e plataformas para troca de informações entre docentes e estudantes, tais como MOODLE e Khan Academy e Google Acadêmico. O participante A citou como sendo algo inovador no curso de Matemática, o Curso de Nivelamento em Matemática, que era ofertado na modalidade presencial e agora será ofertado na modalidade EAD, online no MOODLE da UNIPAMPA.

O participante B destaca que a elaboração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é uma construção coletiva no Curso, mas que a preocupação maior é a de atender o que é preconizado nas avaliações institucionais, não havendo uma intenção explícita do coletivo em termos de inovar pedagogicamente, embora

acredite, que apenas pelo processo constante de autoavaliação e alteração do PPC pelo curso, já se encontrem elementos de inovação. O participante C apresenta um contraponto, dizendo que PPC é apenas um documento de projeto de curso e não o considera inovação pedagógica.

Ao serem questionados acerca da forma como percebem as inter-relações estabelecidas pelas pessoas que fazem parte da comunidade do Curso e, se ambiente do Curso potencializa a criatividade, o diálogo e a convivência, o participante B ressalta que nas reuniões da comissão de curso, todos os professores, além do diretório acadêmico do curso, são convidados de forma a sempre haver um espaço de diálogo. O participante C diz que as inter-relações “parecem geralmente frágeis, pois percebo que às vezes o grupo de docentes não têm um entendimento e deixam as ações apenas como encargo de poucos professores”, não se sentindo apto a dizer se considera que o ambiente do curso potencializa a criatividade, necessitando de uma conversa/diagnóstico para tanto.

REFLEXÕES FINAIS

Diante das respostas apresentadas, compreende-se que a inovação pedagógica em alguns vieses ainda está muito atrelada à inovação tecnológica, de modo que softwares e outras estratégias que fazem uso de tecnologias da informação e comunicação são percebidas como inovação pedagógica, quando, segundo Singer (2018), existe uma confusão entre a inovação que deve focar nos interesses do mercado (tecnológica) e a que está a serviço da sociedade (educacional/pedagógica). No entanto, há elementos que apontam a presença de outras expectativas que não tomam forma apenas pela inserção de tecnologias, indicadas no projeto e em avaliações não rotineiras, em que discentes tomam papel de protagonistas no processo de construção e discussão do conhecimento.

Também se percebe que o PPC ainda é em grande parte compreendido com um sentido formal e burocrático, porque ainda é nosso desafio criar espaços para vivenciarmos uma cultura de participação para organização coletiva de um documento que expresse projetos e ações sugeridas e elaboradas pelos sujeitos envolvidos nas instituições educacionais. Neste sentido, podemos experimentar esta construção como espaço coletivo para criação de estratégias de inovação pedagógica; de proposições metodológicas, curriculares, de gestão, de

(re)organização de ambientes que favoreçam a criação, o diálogo e a convivência entre as pessoas. Estratégias de inovação porque serão novidades, diferentes do que se está habituado e que colaborem para mudarmos situações e estruturas que precisam ser transformadas em nossas instituições, bairros e cidades.

Em um próximo passo, queremos relacionar os achados das entrevistas e questionários com o que analisamos sobre inovação pedagógica no Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Matemática, para discutir teoricamente elementos divergentes e semelhantes, a fim de apontar possibilidades de inovação possibilidades de inovação pedagógica neste curso.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Análise de entrevistas: reflexões em torno de um exemplo.** II Congresso Pan-Amazônico. VIII Encontro Regional Norte de História Oral. Rio Branco, AC. 2013. Universidade Federal do Acre.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2008.

SINGER, Helena. **Inovar traz felicidade.** Revista Nova Escola. Ed. 3. 15 Setembro, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2DLx3oN>> Acesso em: 29 set. 2018.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: DIFERENTES OLHARES, DIFERENTES PERCEPÇÕES

Adriana da Silva Biavaschi - fereadri2002@gmail.com⁽¹⁾
Anthony Renan Brum Rodrigues - anthonybrum97@gmail.com⁽²⁾
Celi de Carvalho Nascimento - celicarvalhon@gmail.com⁽³⁾
Diana Paula Salomão de Freitas - disalomao@gmail.com⁽⁴⁾
Elena Maria Billig Mello - profelena@gmail.com⁽⁵⁾

⁽¹⁾ Acadêmica do curso de Ciências da Natureza; Campus Uruguaiana - Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana, RS.

⁽²⁾ Acadêmico do curso de Ciências da Natureza; Campus Uruguaiana - Universidade Federal do Pampa; Uruguaiana, RS.

⁽³⁾ Acadêmica do curso de Ciências da Natureza; Campus Uruguaiana - Universidade Federal do Pampa; Uruguaiana, RS.

⁽⁴⁾ Professora Adjunta da UNIPAMPA - Campus Bagé. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação Básica- GRUPI.

⁽⁵⁾ Professora associada; Campus Uruguaiana - Universidade Federal do Pampa; Uruguaiana, RS. Líder do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação Básica- GRUPI.

INTRODUÇÃO

O Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação – GRUPI está cadastrado no CNPq¹² e tem o propósito de colaborar com reflexões e discussões acerca da inovação pedagógica nos projetos político-pedagógicos de escolas de Educação Básica e de cursos de formação de professores da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

O presente trabalho é uma proposta de recorte de análise das entrevistas realizadas com diferentes segmentos de um curso de licenciatura da referida Instituição de Ensino. A partir das cinco dimensões de inovação pedagógica trabalhadas pelo GRUPI (gestão pedagógica, currículo, ambiente, metodologia e inter-relações estabelecidas pelos segmentos da comunidade escolar com a comunidade externa), optamos para esta escrita a análise de recortes das respostas dos sujeitos no que se referem às categorias: concepções de inovação pedagógica; metodologia e prática; condições internas ou externas à prática educativa que favorecem ou inibem inovações pedagógicas; inovação nas dimensões

¹² Disponível em <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5930141100172062>. Acessado em 13 set. 2018.

administrativo-pedagógica; contribuições para a inovação pedagógica. A problemática que tem norteado as ações investigativas da pesquisa do GRUPI dá-se em torno da temática principal: inovação pedagógica. Segundo Singer (2015), a inovação é reconhecida quando todas as pessoas que participam de um projeto numa instituição educativa sabem seu objetivo e o porquê desse acontecer do modo como acontece. O GRUPI compreende inovação pedagógica como um conjunto de intervenções pedagógicas, criadas por decisões coletivas e participativas, com intencionalidade deliberada para gerar mudanças nas estratégias de construção ou organização de conhecimentos que se alinhem às transformações histórico-sociais necessárias aos fins pretendidos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem utilizada na pesquisa foi de natureza qualitativa, e a técnica selecionada para a coleta de dados, foi a da entrevista semiestruturada com posterior transcrição e análise. As entrevistas se realizaram durante o mês de outubro de 2018, pelos membros do GRUPI com representantes de quatro segmentos, pertencentes a um curso de licenciatura da UNIPAMPA. As entrevistas semiestruturadas foram gravadas em áudio, sob consenso dos entrevistados. Após as transcrições, realizou-se a análise de alguns recortes deste material, evidenciando as dimensões pedagógicas citadas anteriormente. Designamos os sujeitos que participaram da pesquisa como sendo C1, T1, D1 e D2.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com as concepções de inovação pedagógica, C1 aponta que inovação pode ser considerada como algo novo, embora acredite ser necessário utilizar uma “nova abordagem” a partir do que é usual. Neste sentido, os demais entrevistados percebem que inovação seria o que podemos “acrescentar de diferente”, “reestruturar” ou até mesmo “adaptar”. Dentre essas concepções, destacamos as colocações de D1: “[...] penso que vai além de apenas usar estas tecnologias, no sentido de usar a música, usar a arte, usar a criação, trabalhar na perspectiva de criar e não só o sujeito ir de uma forma mais passiva, mas no sentido de trabalhar a arte, trabalhar a beleza das coisas, trabalhar a estética, trabalhar a ética”. Quanto às metodologias e práticas educativas no Curso, D1 posiciona-se em

relação a sua prática, comentando que procura trabalhar de modo diversificado, potencializando a pesquisa e a sensibilização, com uso de música, vídeos, poemas. Por conseguinte, T1 menciona as práticas em laboratório, feiras de ciências e planetário como estratégias inovadoras que atraem os alunos. Dessa forma, D2 complementa com a ideia de que fóruns e rodas de conversa, apresentação de trabalhos e discussão sobre diferentes temas, promovem a aprendizagem significativa, caracterizando um processo inovador. Já C1 levanta a possibilidade de utilização das metodologias ativas, em que o discente atua como “protagonista”, sendo uma proposta inovadora, “pois sai da rotina comum do aluno”. Conforme Masetto (2011, p. 18): “Práticas pedagógicas inovadoras são fundamentais num processo pedagógico inovador colaborando para o alcance de seus objetivos. São instrumentos de que vamos lançar mão para que se alcance a aprendizagem desejada”.

No que diz respeito às práticas que influenciam inovações pedagógicas no curso, T1 e D2 consideram que seria a liberdade de participação do acadêmico, em que esse pode opinar e ser ouvido. D1 destaca a importância da formação docente permanente, em “momentos de reflexão sobre a própria prática, desencadeados a partir de eventos e reflexões em pequenos grupos”. Nesta direção, Masetto (2012, p. 19) menciona que “o processo de inovação será enriquecido se for permeável ao intercâmbio e ao contraste de pontos de vista com outros professores e assessores e outros agentes que possam contribuir para a dinamização da inovação”. Ao fazerem referência às condições que inibem as práticas inovadoras, D1 e D2 indicam o fator tempo como sendo a principal, além da resistência dos estudantes diante à mudança. Diante disso, T1 destaca o autoritarismo docente como um inibidor; no entanto, C1 reconhece a dificuldade em trabalhar no viés inovador em turmas muito numerosas, pontuando que “é muito desestimulante, você chegar em uma turma e ter cinquenta e cinco alunos, o que eu vou fazer, vou dar a aula tradicional que é muito mais simples”.

Com relação à presença de inovação nas dimensões administrativo-pedagógica do curso, os entrevistados julgam existir alguns aspectos, dentre eles a construção do PPC, caracterizado por D1, como um momento de diálogo e escuta. C1 acentua a importância da mudança na forma de receber os novos estudantes, com a finalidade de diminuir a evasão: “Nós fizemos no intuito de acolher este aluno, de centralizar ele, de situar ele para ele entender o que é o curso, para a gente poder

direcioná-lo desde o primeiro semestre”. Entretanto, para D2 e T1, as inovações na gestão, muitas vezes, não são bem recebidas, ou nem sempre são colocadas em prática. Veiga (2002, p. 18) destaca que “a gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática”.

Como contribuição à inovação pedagógica, D1 referiu-se à necessidade de haver um tempo, previsto no Curso, para todos os professores trabalharem coletivamente na elaboração de ações interdisciplinares. D2 e T1 enfocam a possibilidade de fortalecimento e valorização dos cursos de licenciatura, bem como da formação social dos discentes. Em apoio, C1 sugere a introdução de novas metodologias, a fim de centralizar o aluno no processo de ensino-aprendizagem. Assim, como inspiração para futuras ações do GRUPI, deixamos a colaboração concedida pelo entrevistado D1 de que possamos divulgar os dados e fazer uma atividade de formação para os professores do curso.

REFLEXÕES FINAIS

Os aspectos evidenciados pelos participantes quanto às concepções e formas de perceber à inovação pedagógica, às condições internas, metodológicas e às contribuições para que essa ocorra, na visão dos segmentos da comissão de curso, permite-nos colocar que, embora a inovação pedagógica seja percebida de diferentes formas, todos reconhecem sua importância enquanto ação transformadora; e constituem um olhar dinâmico e agregador na construção da identidade do Curso de licenciatura, e são de imensurável importância para a consolidação de uma educação democrática e libertadora; assim como são propulsoras no esperar do caminhar que os membros do GRUPI têm realizado.

REFERÊNCIAS

MASETTO, M. T. Inovação curricular no ensino superior. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1-20, ago. 2011. Disponível em: <<http://revista.pucsp.br/index.php.curriculum>>. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SINGER, H. “**A inovação que vale a pena começa nas pessoas**”, diz Helena Singer, assessora especial do MEC. Entrevista em 08 de dezembro de 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: 21 fev.2016.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 14 ed. São Paulo: Papirus, 2002.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO CURSO DE LICENCIATURA LETRAS LÍNGUAS ADICIONAIS - INGLÊS, ESPANHOL E RESPECTIVAS LITERATURAS - CAMPUS BAGÉ: UMA ANÁLISE PRELIMINAR

Felipe Soares dos Santos Cardoso - felipesscardoso@gmail.com⁽¹⁾

Geanmarcos Garcia Terra - geangarcia93@gmail.com⁽²⁾

Diana Paula Salomão de Freitas - disalomao@gmail.com⁽³⁾

Elena Maria Biilig Mello - profelena@gmail.com⁽⁴⁾

⁽¹⁾ Discente do curso de Letras Línguas Adicionais; Fundação Universidade Federal do Pampa; Bagé.

⁽²⁾ Discente do curso de Letras Português; Fundação Universidade Federal do Pampa; Bagé.

⁽³⁾ Professora Adjunta da UNIPAMPA - Campus Bagé. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação Básica- GRUPI.

⁽⁴⁾ Professora Associada da UNIPAMPA - Campus Uruguaiana. Líder do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação Básica- GRUPI.

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte do conjunto de ações desenvolvidas pelo Grupo de pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação Básica (GRUPI). Objetivamos aqui demonstrar de forma preliminar a análise de entrevistas feitas com a professora coordenadora do Curso de Letras Línguas Adicionais Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé, bem como com uma professora membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e um discente do curso. Apresentamos assim as concepções de inovação pedagógica indicadas pelos participantes, bem como suas percepções e considerações acerca do PPC do curso enquanto elemento pedagógico inovador.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Enquanto percurso metodológico, optamos pela entrevista parcialmente estruturada enquanto técnica de obtenção de dados (GIL, 2008). Foi elaborado previamente pelos membros do GRUPI um roteiro de pesquisa com o objetivos de identificar indícios de inovação pedagógica nas falas de coordenares de curso, docentes membros do NDE e discentes. O roteiro utilizado conta com 13 questões que permitem identificar o que grupo de trabalho nacional do Ministério da Educação, responsável pela Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação

Básica (MEC, 2015) conceituou enquanto dimensões nas quais se encontram os sentidos da inovação pedagógica, sendo estas: Gestão, Currículo, Ambiente, Metodologia e Intersetorialidade.

As entrevistas foram realizadas presencialmente e gravadas para análise posterior. Para o presente trabalho, fazemos o recorte de nossos dados elencando duas perguntas: 1 - Qual o entendimento que possui de inovação na educação ou inovação pedagógica? 2 - Participas da construção e da atualização do projeto político-pedagógico do curso/universidade? Como? 3 - Consideras que o PPC em si é uma inovação pedagógica ou o processo coletivo de elaboração? Por quê? As entrevistas foram aplicadas com a professora coordenadora do curso de Letras Línguas Adicionais (doravante referenciada como entrevistada A), com uma professora membro do NDE do curso (entrevistada B) e com um discente (entrevistado C).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao serem questionadas acerca do entendimento que possuem de inovação pedagógica, a entrevistada A compreende que o uso de tecnologias de informação, muito relacionado a inovação, não garante que as práticas sejam de fato inovadoras. Sinalando que busca por essa última é muito mais complexa que a simples inserção de tecnologia em sala de aula. A entrevistada 2 afirma que embora não conceitue teoricamente inovação pedagógica, esta foi uma das palavras utilizadas para descrever o curso de Letras Línguas Adicionais durante a avaliação do Inep. O entrevistado 3 compreende inovação pedagógicas enquanto práticas pedagógicas que são concebidas no coletivo e que visam solucionar problemáticas de determinado contexto.

Com relação à participação na construção e na atualização do PPC, a entrevistada A afirma que participou da concepção do curso e escrita do PPC, atentando para o ineditismo da proposta de formação em duas línguas adicionais. Acrescentando que atualmente está participando da reformulação PPC para 2020 e do fórum de construção de um novo currículo com base no atual e nas experiências do curso até o presente momento. Afirma ainda que não podem mexer em aspectos muito essenciais, pois estes fizeram com que o curso obtivesse nota máxima na

avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). A participante 2 afirmar que participou da concepção do curso e da inserção do Núcleo de Línguas Adicionais no PPC. Acrescenta que participou enquanto coordenadora no processo de implementação do PPC. O participante 3 ingressou na primeira turma do curso e relata não ter participado da construção ou atualização do PPC.

Ao serem questionadas se consideram que o PPC em si se trata de uma inovação pedagógica, a entrevistada A afirma que a concepção do PPC é inovadora e foi toda feita pelos professores do curso, inclusive a própria concepção de Língua Adicional utilizada. De acordo com a entrevistada B, o PPC do curso é uma inovação pedagógica desde a sua concepção. Acrescenta que o processo de escrita foi muito colaborativo e coletivo, pensado pelos professores do curso. Elucida que em um primeiro momento o curso foi pensado devido a demanda de adequação a uma ampliação de carga horária para licenciaturas duplas. Mas que em um seguida se percebe a necessidade de implementar um curso inovador, dar conta das demandas regionais e propor caminhos novos na formação de professores de línguas. Propostas que considera muito alinhadas a criação da UNIPAMPA e o contexto de internacionalização do país. O entrevistado C compreende o PPC enquanto ferramenta organizacional muito interessante e que possui grande potencial de inovação quando nasce da construção coletiva de uma comunidade.

Percebemos assim que as falas convergem no sentido de pontuar o caráter inovador da proposta do curso de Letras Línguas Adicionais e descrevem o processo de construção do PPC enquanto um processo coletivo que visou responder a uma série de demandas. Relacionamos assim as falas das entrevistadas e do entrevistado ao trabalho de Mello e Salomão de Freitas (2017), no qual compreendem inovação pedagógica enquanto intervenções pedagógicas, criadas/escolhidas de forma coletiva e que visam, através da mudança nas estratégias de construção ou organização de conhecimentos, alcançar os objetivos almejados por determinado grupo.

REFLEXÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi demonstrar de forma preliminar a análise de entrevistas feitas com a professora coordenadora do Curso de Letras Línguas Adicionais Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do

Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé, bem como com uma professora membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e um discente do curso. Bem como apresentar as concepções de inovação pedagógica indicadas pelos entrevistados, suas percepções e considerações acerca do PPC e do curso enquanto elemento pedagógico inovador. Consideramos que existem fortes indícios de inovação pedagógica. Identificamos, assim, que existem fortes indícios de inovação pedagógica na proposta do curso de Letras Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e respectivas literaturas.

REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2008.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Grupo de trabalho nacional do Ministério da Educação, responsável pela Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica**. 2015. Disponível em < <http://criatividade.mec.gov.br/o-que-e-inovacao-e-criatividade/>> Acesso em: 12 set. 2018

SINGER, Helena. **Inovar traz felicidade**. Revista Nova Escola. Ed. 3. 15 Setembro, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2DLx3oN>> Acesso em: 29 set. 2018.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: ESTÍMULO AO PROTAGONISMO DISCENTE

Christian Guimarães Severo - christiansevero@urcamp.edu.br⁽¹⁾

⁽¹⁾ Docente; Centro Universitário da Região da Campanha - URCAMP; Bagé.

INTRODUÇÃO

Estamos vivendo tempos de desafios na educação, sob diversos aspectos, porém, um dos desafios mais significativos diz respeito diretamente a prática docente. Como proporcionar experiências inovadoras, motivadoras, desafiadoras e de estímulo à pesquisa em áreas do conhecimento tradicionalmente teóricas?

Com base nessa inquietação, o presente trabalho versa sobre a prática pedagógica aplicada no componente curricular Fundamentos de Gestão, do Eixo Empreendedorismo e Gestão, do curso superior em Gastronomia da URCAMP. O objetivo do trabalho é analisar os resultados observados nesse processo e a aplicação do conhecimento em trabalhos posteriores.

Na turma do primeiro semestre do curso superior em Gastronomia, composta por 14 acadêmicos com perfis diferenciados, idade, interesses e experiências profissionais diversas, foi possível identificar desde a análise preliminar, que parte da turma apresentou uma visão bastante restrita no que se refere a capacidade de pensamento sistêmico e empreendedor, além de pouco conhecimento do mercado de atuação do gastrônomo, enquanto outros acadêmicos apresentaram um perfil empreendedor bem desenvolvido, com capacidade argumentativa, atitude proativa e inovadora. Observações que se confirmaram no decorrer do semestre.

Diante disso, houve o planejamento de práticas pedagógicas para além da sala de aula, visando apresentar negócios da área de gastronomia aos acadêmicos, proporcionar uma ampliação da visão de mundo e das oportunidades, estimulando o protagonismo, gerando debates, articulando o conhecimento teórico com a prática e fomentando a pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta investigação utilizou o método indutivo, caracterizando-se como uma

pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa.

A preparação para as visitas técnicas ocorreu com a construção dos aspectos a serem observados pelos estudantes e o estímulo a uma visão sistêmica, em sala de aula. As visitas ocorreram em dois empreendimentos de referência na região, localizados na cidade de Dom Pedrito, sendo eles, uma vinícola e um restaurante, ambas ocorreram no mesmo dia.

A primeira empresa visitada foi a vinícola onde foi possível conhecer desde a história do empreendimento passando pelo processo produtivo até a comercialização dos produtos. Logo após, a turma almoçou no restaurante onde realizou a visita técnica na parte da tarde, vivenciando a experiência de cliente, conhecendo o cardápio, o sabor, a ambientação e os serviços do empreendimento, para depois conhecerem a estrutura da produção.

Em momento posterior, já em sala de aula, ocorreu um debate sobre os pontos observados. Os acadêmicos foram solicitados a produzirem um relatório onde deveriam eleger uma das empresas visitadas e elaborar um relato sobre o histórico, visão, missão e valores, processos de gestão, fatores de inovação e diferencial competitivo, assim, verificou-se o envolvimento dos acadêmicos com processo de aprendizagem ao trazerem observações interdisciplinares relevantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O empreendedorismo e a robusta formação em gestão são foco do curso superior em Gastronomia, as visitas técnicas são práticas que visam fomentar a articulação de saberes, estimular o desenvolvimento do espírito crítico e promover a integração entre academia e mercado, por essas razões a escolha por essa prática.

Entende-se que trabalhar com estratégias de ensino inovadoras seja a ação intencional do docente que prioriza a aprendizagem do aluno. As ações da docência são decorrentes de um conjunto de saberes. Segundo Tardif (2014):

Os docentes, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio [...] os quais brotam da experiência e são por ela validados. (TARDIF, 2014, p. 39).

A prática educativa tem sido amplamente questionada nos diversos níveis de ensino, nas últimas décadas e, conforme Maldaner (2000, p. 65) “[...] pode ser

permanentemente questionada e reinventada por ser uma prática humana [...]”. O ato de ensinar é intencional e resultante dos valores, das crenças, dos conhecimentos e das concepções do docente.

Refletir sobre a prática docente permite implementar ações que estimulam e potencializam o aprendizado, conforme Perrenoud (1993, p. 186), “a reflexão sobre a própria prática é, em si mesma, um motor essencial de inovação”.

Durante a atividade, dos acadêmicos fizeram questionamentos variados e na apresentação do relatório, verificou-se o amadurecimento dos acadêmicos na argumentação e articulação entre teoria e prática, observou-se que os discentes foram além da mera descrição, apresentando análises mais aprofundadas, resultantes de pesquisas, reflexões e da relação com conhecimentos prévios.

O principal desafio encontrado foi a adesão de outros docentes ao projeto, a prática aqui relatada ocorreu articulada apenas com o componente curricular História e Cultura Gastronômica, porém espontaneamente os acadêmicos fizeram relações entre os conteúdos trabalhados em outros componentes e mencionaram no relatório produzido.

Questionados sobre a relevância da prática para a formação acadêmica, a resposta unânime foi o reconhecimento da atividade como um diferencial para a formação acadêmica e a solicitação de novas visitas. De acordo com Moran (2015), o projeto de vida de cada um vai sendo tecido pelas “trocas, reflexões, vivências, histórias físicas e digitais, formais e informais, previsíveis ou ocasionais, que se interligam e recombina incessantemente”, verifica-se que a vivência contribuiu para o despertar do olhar crítico e da capacidade de análise nos acadêmicos.

Um resultado que causou surpresa foi o interesse que os acadêmicos demonstraram pela produção científica a partir da prática. A elaboração do relatório, seguindo uma sequência metodológica foi o primeiro contato da maioria dos acadêmicos com a produção científica e proporcionou uma elevação na autoestima dos estudantes, com a superação desse desafio eles tiveram a iniciativa de buscar a nossa orientação para a elaboração de trabalhos de iniciação científica.

Na turma de 14 estudantes, 9 deles submeteram trabalhos sob a nossa orientação em eventos regionais e internacionais, tratando a enogastronomia como possibilidade de negócio e considerando aspectos regionais para a elaboração de produtos inovadores em gastronomia.

CONCLUSÕES OU REFLEXÕES FINAIS

Verifica-se que ao proporcionar uma experiência prática é possível ir além do conteúdo e da forma do que é ensinado, é possível acessar a emoção e criar um espaço de aprendizagem onde observações práticas serão revisitadas a medida que os conhecimentos futuros ocorrerem, agregando à formação do acadêmico e gerando sentido e significado ao vivido.

Formar profissionais criativos, inovadores, competentes nos aspectos científicos, éticos, sociais e humanos está diretamente relacionado a trabalhar de forma multidisciplinar, à um ensino voltado à articulação de saberes, aos processos formais e informais de aprendizagem, com práticas, desafios e projetos que tornem as aulas dinâmicas e a aprendizagem mais colaborativa.

Conclui-se que a prática proporcionou uma aprendizagem significativa, tornando-se um fator determinante para o engajamento dos discentes com o seu próprio aprendizado. A visão sistêmica gerou um importante ganho na capacidade argumentativa, na análise crítica e conseqüentemente na qualidade dos trabalhos posteriores.

Considera-se a prática pedagógica aqui analisada bem sucedida e significativa para a formação de profissionais conectados às demandas atuais tendo a criatividade, o comprometimento e o interesse pela produção científica como alguns dos resultados observados.

REFERÊNCIAS

MALDANER, O. A. Concepções epistemológicas no ensino de ciências. In: SCHNETZLER, R. P. e ARAGÃO, R. M. R. (orgs.). **Ensino de ciências: fundamentos e abordagens**. Campinas/Piracicaba: CAPES/UNIMEP, 2000.

MORAN, J.M. **Educação Híbrida**: Um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Roda de ConversAÇÃO 2

Sala 4



A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA SOB O OLHAR DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Lucilene da Costa Alves - lucilene.dacostaalves2@gmail.com⁽¹⁾
Diana Paula Salomão de Freitas - dianafreitas@unipampa.edu.br⁽²⁾

⁽¹⁾ Graduada em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa; Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA, Bagé/RS.

⁽²⁾ Orientadora - Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA, Bagé/RS

INTRODUÇÃO

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa realizada durante o segundo semestre, do ano de 2017, à luz de um projeto guarda-chuva de inovação pedagógica, em desenvolvimento por um grupo de pesquisa da Universidade Federal do Pampa, o GRUPI (Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação¹³), do qual as autoras são integrantes.

A pesquisa foi realizada em uma Escola de Educação Infantil, localizada na cidade de Bagé/RS, na qual a primeira autora exerce a função de Atendente de Educação Infantil. A instituição atende crianças de 4 meses a 5 anos, do berçário à pré-escola, desde o ano de 2013.

Os dados aqui apresentados fazem parte de um trabalho de conclusão de curso e têm o intuito de demonstrar o entendimento que os profissionais da educação possuem sobre a inovação pedagógica e de que maneira ela está presente nas práticas de cada um.

A seguir, serão especificados os procedimentos metodológicos utilizados para atingir o objetivo proposto.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada para a coleta dos dados da pesquisa foi a realização de entrevistas semi-estruturadas, baseadas em um roteiro confeccionado pelo GRUPI e com questões que foram, por vezes, adaptadas para melhor compreensão dos

¹³ Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação – GRUPI. <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5930141100172062>

sujeitos da pesquisa.

Inicialmente, foi feita uma conversa com alguns profissionais da escola para verificar sua disponibilidade e interesse em participar da pesquisa. A seguir, apresentamos a forma como organizamos a identificação dos sujeitos da pesquisa, pelas funções exercidas, com pseudônimos indicados pela letra “E” seguida de um numeral e sua formação/tempo e carga horária de trabalho na escola.

Quadro de identificação dos sujeitos da pesquisa		
Sujeitos	Pseudônimo	Formação/ Tempo de trabalho na escola/ Carga horária
Atendente de Educação Infantil	E1	Licenciatura em Educação Física/ 4 anos/ 30 h.
Atendente de Educação Infantil	E2	Ensino Médio/ 1 ano/ 30 h.
Servente/merendeira	E3	Ensino Médio/ 3 anos/ 40h.
Professora de Educação Infantil	E4	Curso normal Magistério/ 2 anos/ 40 h.
Supervisora	E5	Licenciatura em Pedagogia/Pós-graduação na mesma área/ 6 meses/ 40h.
Atendente de Educação infantil	E6	Ensino médio/ 4 anos/ 30h.

Fonte: Autoria própria, 2017.

Na sequência, analisamos alguns aspectos que emergiram nas falas dos entrevistados, baseando-nos nos questionamentos norteadores do roteiro utilizado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar as falas dos entrevistados, foi possível perceber que o grupo de profissionais participantes da pesquisa entende que a inovação pedagógica pode ser considerada como uma novidade, uma mudança nas atitudes e práticas dentro da escola, como vemos nas falas a seguir:

Eu pra mim inovação na educação ou inovação pedagógica são idéias novas ou uma maneira nova de tu fazer tuas práticas. (E2)

(...) novas maneiras de se chegar ao conhecimento, de ajudar o aluno a alcançar o conhecimento. (E4)

(...) eu acredito que tem que mesclar entre o tradicional e o moderno (...). (E1)

Alguns profissionais também entendem que para haver uma inovação, é preciso o envolvimento de todos nesse processo, como indicam as falas seguintes:

*(...) Pensar que todos os sujeitos da escola são educadores /são participantes/, que todos precisam e participam (...) (E5)
(...) não adianta uma pessoa só querer fazer o diferente se o grande grupo não aceita. (E1)*

Essa ideia de cooperação e de participação no ambiente escolar, vem ao encontro do que entendemos como um dos princípios assumidos pelo GRUPI, acreditando que “a inovação pedagógica que “dá certo” é planejada e executada por todas as pessoas envolvidas num projeto escolar” (SINGER *apud* MELLO e SALOMÃO DE FREITAS, 2017, p.5).

Sobre as práticas educativas da escola, percebemos que os profissionais da educação entendem que ela está ligada à prática pedagógica em sala de aula, sendo esta, entendida como aquela realizada somente pelo professor. Concluímos que o próprio funcionário não se vê participante das práticas educativas da escola. Então, ao serem questionados sobre práticas educativas inovadoras, os entrevistados falaram o seguinte:

*Eu acho que abre o conhecimento, abre novas ideias, a busca de sair daquele padrão /do lugar de conforto assim/, a gente consegue enxergar mais para os lados, amplia nossa visão pra inúmeras possibilidades que tu não prevê né. Acho que é basicamente isso, tu sai daquela coisa não vou ser assim, vou ser assim e pronto, cheguei ali e deu. Acho que esse leque fica muito maior com essas práticas. (E1)
Eu acho que as práticas inovadoras poderiam contribuir, por mostrar o nosso trabalho (...) acho que a gente ia ser melhor reconhecido. (E2)*

Sendo assim, quando perguntado sobre as possíveis inovações na escola, os participantes entendem que as formações que ocorrem sobre o método de Maria Montessori e a mudança para um prédio maior, configuram inovação.

*(...) acho que justamente com esse curso que tá tendo agora, da Maria Montessori, que provavelmente, talvez o ano que vem vai ser implantado na nossa escola(...). (E3)
Eu acredito que o método Montessori, que eles estão querendo aplicar é inovador. (...) essa mudança de prédio que a gente vai ter, eu acredito que assim que quando nós formos nos mudar, a gente já pode começar um novo método de trabalho, um novo modo né, uma nova prática. (E4)*

Portanto, cremos que, de acordo com o roteiro utilizado, essas foram as questões referentes à inovação pedagógica, que ficaram mais salientes nas respostas dos entrevistados, levando em conta as cinco dimensões da inovação pedagógica elencadas por Singer (2015).

CONCLUSÕES OU REFLEXÕES FINAIS

Conforme o entendimento assumido pelo GRUPI, sobre a inovação pedagógica, que:

[...] consiste em um conjunto de intervenções pedagógicas, criadas por decisões coletivas e participativas, com intencionalidade deliberada para gerar mudanças nas estratégias de construção ou organização de conhecimentos que se alinhem às transformações histórico-sociais necessárias aos fins pretendidos. (MELLO e FREITAS, 2017, p.1800).

Percebemos que, para os profissionais da educação desta escola, a inovação pedagógica ainda é entendida como algo inovador, ou seja, alguma atitude ou prática nunca realizada. Portanto, a partir das falas, os mesmos entendem que precisam ser parceiros no processo de criar intervenções pedagógicas e participantes das reflexões de novas práticas, estando abertos a estas mudanças, almejando alcançar meios para a pretendida inovação pedagógica, visando melhorias nas práticas educativas, tornando-as realmente inovadoras.

REFERÊNCIAS

MELLO, Elena Maria Billig; FREITAS, Diana Paula Salomão de. **A formação docente no viés da inovação pedagógica: processo em construção**. In: XXVIII SIMPÓSIO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 28., 2017, João Pessoa. **Anais [...]** João Pessoa: Ufpb, 2017. p. 1 - 11.

AUTONOMIA NA ESCOLHA DOS ESPAÇOS PARA INTERAÇÕES E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cátia Cilene Saraiva Avero; catiaavero@hotmail.com ⁽¹⁾

Marcleide Silveira Ravaza; marcleidetrinca@gmail.com ⁽²⁾

Adriana Rorato; drii_rorato@hotmail.com ⁽³⁾

⁽¹⁾ Professora de Educação Infantil na Escola Municipal de Educação Infantil Zezé Tavares em Bagé/RS. Mestre no ensino de ciências pela Unipampa Bagé.

⁽²⁾ Professora de Educação Infantil na Escola Municipal de Educação Infantil Zezé Tavares em Bagé/RS. Pedagoga e Especialista em Alfabetização.

⁽³⁾ Professora de Educação Infantil, atualmente atua como supervisora na Escola Municipal de Educação Infantil Zezé Tavares em Bagé/RS. É aluna do Mestrado Acadêmico em Ensino pela Unipampa Bagé.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem a intenção de refletir sobre práticas educativas desenvolvidas no âmbito de uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Bagé/RS. Proponentes da ação educativa e do estudo aqui apresentado, assumimos como centralidade de nossos fazeres a criação de espaços-tempos lúdicos, nos quais as crianças exercem a autonomia e a construção de conhecimentos ativamente.

Acreditamos que a oferta de experiências na Educação Infantil precisa emergir do cotidiano, da escuta e observação sensível das crianças percebidas enquanto sujeitos que vivem infâncias singulares e plurais ao mesmo tempo; singulares porque únicas em seus modos de existir, específicas, particulares; plurais, porque diversas, complexas, múltiplas em suas culturas que se (entre)laçam na escola.

Nessa perspectiva, buscamos desenvolver uma pedagogia que parte das crianças, considerando suas potências, necessidades e contextos nos espaços-tempos escolares, planejando experiências que consideram os ambientes nos quais acontecem os processos pedagógicos, em suas dimensões física e humana, como formadores de atitudes e comportamentos, assim como determinantes das maneiras pelas quais todos os envolvidos – crianças, profissionais, familiares – constroem seus conhecimentos.

Fundamentadas também pelo projeto político-pedagógico da escola em que atuamos, nossas ações consideram interesses e relações decorrentes das interações entre as crianças nos diversos espaços escolares. Assim, concordamos que:

É pela brincadeira que a criança aprende sobre a natureza, os eventos sociais, a dinâmica interna e a estrutura de seu corpo. A criança que brinca livremente, no seu nível, à sua maneira, não está apenas explorando o mundo ao seu redor, mas também comunicando sentimentos, ideias, fantasias, intercambiando o real e o imaginário.” (PPP, 2015, p.14)

Partindo destas reflexões e considerações, o contexto de produção deste estudo se deu no mês de maio de 2018, quando realizamos uma tarde com propostas abertas de interação entre 24 crianças das turmas de maternal II (3 a 4 anos de idade) de nossa escola. Assim, o *corpus* investigativo foi composto por registros docentes em fotos e vídeos, além de narrativas e reflexões que versaram sobre estas experiências.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo utilizou ferramentas do estudo de campo (GIL, 2002), tendo em vista que esta abordagem metodológica se vale, especialmente, da observação direta e das percepções dos sujeitos “[...] para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo.” (GIL, 2002, p.53).

A documentação das experiências com registros fotográficos e de áudio e vídeo nos permitiu ampliar impressões, revisitando o cotidiano vivenciado, fazendo emergir aspectos complementares às narrativas de memórias docentes.

O trabalho de campo, em síntese, é fruto de um momento relacional e prático: as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo do cotidiano. O que atrai na produção do conhecimento é a existência do desconhecido, é o sentido da novidade [...] (NETO, 2002, p. 64).

As propostas desenvolvidas tiveram o objetivo de proporcionar às crianças autonomia na escolha dos espaços escolares para as interações, com o intuito de construir o conhecimento individualmente ou em grupos, junto aos colegas de turma e outras crianças.

Para tanto, inicialmente dialogamos com as crianças numa roda de conversa sobre a possibilidade de transitarem com autonomia pelos espaços da escola, realizando acordos e combinados para esta proposta, sendo estabelecido que uma professora estaria presente em cada espaço e as crianças circulariam pelos mesmos conforme seu interesse.

Foram ofertadas brincadeiras, brinquedos e outras materialidades em diferentes espaços: a) nas salas habitualmente utilizadas pelas turmas, contendo jogos pedagógicos, espaços temáticos como salão de beleza, lancheria, pista de carros, farmácia, cozinha, quarto das bonecas, brinquedos estruturados e não estruturados, objetos da natureza; b) na sala do desafio, espaço da escola que dispõe de jogos matemáticos, objetos como teatro de sombras e outros favorecendo a literatura; c) no pátio da escola, com brinquedos como escorregador, balanças, bambolês, bolas, cordas, além de materiais da natureza e espaço da tecnologia com computadores, relógios, telefones e outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compartilhar espaços, objetos e demonstrar confiança em si e em sua capacidade para enfrentar os desafios são alguns dos objetivos de aprendizagem e conhecimento na Educação Infantil. (BRASIL, 2016).

Assim, a abordagem metodológica desta prática conferiu enfoque à compreensão e interação dos alunos através do lúdico, visando o cuidar de si e do outro, além da construção do conhecimento entre os pares. Portanto, as práticas pedagógicas foram ancoradas nas vivências das crianças, ao passo que o trabalho de mediação conjunta das docentes permitiu, além da observação e escuta atenta aos processos e interações das crianças, os registros de todos os momentos possíveis com fotos e vídeos, para posteriormente desenvolver a análise da proposta pedagógica.

Durante as observações foi possível perceber o quanto no início as crianças estavam dependentes das professoras, aguardando orientações ou demonstrando certa insegurança. Segundo Rego (2012, p. 115) durante as relações interpessoais e com os objetos de conhecimento pela criança, o professor deixa de ser visto como agente exclusivo de informação e formação dos alunos, pois as inter-relações estabelecidas pelas crianças tem o papel fundamental de avanços no desenvolvimento individual.

Nesta premissa percebemos a necessidade repetir mais vezes esta proposta, afim de favorecer a autonomia e a utilização dos espaços com propriedade pelas crianças, criando uma interação entre os pares e um domínio sobre os espaços e brinquedos disponibilizados, sendo capazes de organizar-se nos espaços,

delimitando o tempo e os parceiros, contextualizando e socializando saberes.

Nessa direção, nos movemos a refletir sobre nossas intencionalidades, que se materializam pelas provocações envolvendo a (re)criação da cultura lúdica pelas brincadeiras e interações, previstas e imprevistas pelas “[...] múltiplas possibilidades das crianças concretas, que possuem formas próprias de expressão e de manifestação cultural, de sociabilidade, de interpretação e de invenção.” (PRADO, 2011, p. 111).

REFLEXÕES FINAIS

Acreditamos que quando as crianças são compreendidas como seres capazes, se tornam protagonistas do projeto educacional, sendo firmado o compromisso com a oferta de um serviço capaz de promover, para todas as crianças, a possibilidade de viver uma experiência de infância comprometida com a aprendizagem, gerada pela ludicidade, brincadeira, imaginação e fantasia.

Assim, desafiamo-nos nas trilhas da inovação pedagógica pensada a partir das demandas que percebemos em nosso cotidiano, com a constituição de espaços-tempos nos quais as crianças tenham voz e vez para falar, ouvir, sentir, interagir e (re)criar suas próprias culturas, e também nós, enquanto docentes, possamos ancorar nossa autonomia pedagógica a partir destas premissas, tão caras à Educação Infantil na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2009.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: **Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PRADO, Patrícia Dias. Agora ele é meu amigo: pesquisa com crianças, relações de idade, educação e culturas infantis. In: **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – PPP. Escola Municipal de Educação Infantil Zezé Tavares. Bagé, 2015.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da Educação**. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COMO TRABALHAR A INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Berenice Pacheco Marques - berepachecomarquess@outlook.com ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Professora de educação infantil, EMEI Marianinha Lopes, Bagé.

INTRODUÇÃO

A Educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança até cinco anos e onze meses de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade, conforme descrito no artigo 29 da LDBN.

Partindo da concepção de uma educação de qualidade que visa o desenvolvimento das crianças em diversos aspectos, neste trimestre buscamos integrar as atividades de forma significativa buscando uma parceria da família com a escola, pois se educar é responsabilidade da família, cabe a escola apropriar-se dessa educação para construir um processo de aprendizagem contínuo para dar bons frutos. Porém a turma ainda precisa amadurecer, pois alguns não conseguem ter um bom relacionamento no grupo, apresentando muitas vezes resistência em cumprir regras e combinados ou agindo de forma agressiva com os demais colegas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Abordar os fatores que estão associados aos problemas de comportamento, bem como buscar uma maneira de comprometer todos os envolvidos com a criança para que promovam ações que contribuam com a melhora desse aluno. Discutir de que maneira, quando o educar dá-se de forma eficiente, surgem os problemas afetivos, as inseguranças, o medo do desconhecido e do abandono que permeiam fortes motivos para o surgimento de problemáticas afetivas, de comportamentos antissociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A indisciplina na educação infantil é um dos grandes desafios no ambiente

escolar tanto para professores quanto para os próprios alunos e a família. Além de dificultar o processo de aprendizagem, esse tipo de comportamento pode afetar a construção das relações e prejudicar a sociabilização dos alunos.

Foram elaboradas atividades educativas e lúdicas que incentivam sobre bons hábitos, envolver os alunos em atividades de descontração e autoexpressão, incentivando as famílias estar presente nesse cotidiano, observando o comportamento, conversando sobre o dia a dia, identificando as questões emocionais que afligem as crianças.

CONCLUSÕES OU REFLEXÕES FINAIS

O primeiro passo é entender o contexto em que eles vivem, a partir daí fazer a relação, tal postura favorece com o comportamento semelhante nas crianças, o que auxilia e minimiza os conflitos, promovendo e mantendo a harmonia da turma.

As expectativas foram as melhores possíveis, portanto não adianta agir com autoritarismo, e apenas brigar, gritar ou repreender para tentar enfrentar a indisciplina na educação infantil. Esse tipo de postura pode agravar a situação, levando as crianças se comportarem de maneira ainda pior, foram usadas diversas técnicas, atividades e a busca pela união escola e família só assim colheremos bons frutos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

ESPAÇOS E INCENTIVO À EDUCAÇÃO

Adriana Clair Meireles Freitas - dricabio37@gmail.com⁽¹⁾

Maria Pereira Lemos- maria.pereira@yahoo.com.br⁽²⁾

⁽¹⁾ Professora bióloga da Universidade Urcamp.

⁽²⁾ Professora berçarista de Educação Infantil na Escola Municipal de Educação Infantil Zezé Tavares em Bagé/RS.

INTRODUÇÃO

Considerando a Educação Infantil enquanto território capaz de potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento de crianças e bebês, partimos do pressuposto de que é através das brincadeiras e interações propostas que traduzimos nossa intencionalidade docente, marcada pela escuta sensível e pela observação atenta aos interesses e às singularidades infantis.

OLHARES E DESCOBERTAS A PARTIR DE ELEMENTOS DA NATUREZA

Acreditamos que interagir com crianças da mesma faixa etária e também de idades diferentes ao explorar espaços, materiais, objetos e brinquedos possibilita às crianças aprendizados importantes sobre participação e cooperação.

Para tanto, foi organizada uma exploração inicialmente observando peixes em um aquário, investigando suas cores, a água, o movimento, inclusive com tentativas de pegar os peixes, sentir a temperatura da água. Depois foram ofertados animais marinhos em tecidos de diferentes texturas para exploração e um grande painel em papel pardo contendo areia, conchas, pedras. Após os grupos participaram de uma roda literária com a história “Fundo do mar” e enquanto escutavam a música “peixe- vivo”, foram explorando esses materiais de uma forma autônoma e investigativa.

Assim, esta proposta surge com os objetivos de promover atividades que estimulem e permitam o contato das crianças com diversos animais, elementos da natureza de uma forma lúdica e prazerosa, contextualizando informações e apresentando espécies diversificadas; Além de explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para tanto, foi organizada uma exploração com grande painel em papel pardo contendo seres marinhos de tecido, areia, conchas, pedras e um aquário, onde as crianças, juntamente com as professoras foram convidados a escutar a história “Fundo do mar” e enquanto escutavam a música “peixe-vivo”, foram explorando esses materiais de uma forma autônoma e investigativa, sendo tão interessante, que muitos tocaram na água do aquário, tentaram pegar o peixe, pegaram areia e conchas com as mãos e não queriam sair da atividade, sendo muito divertido! Esse projeto foi desenvolvido porque acreditamos que é importante que as crianças tenham esse contato com animais e a construção deste conhecimento também é uma das condições necessárias para que as crianças possam aos poucos desenvolver atitudes de respeito e preservação a vida e ao meio ambiente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volume 3 “É importante que as crianças tenham contato com diferentes elementos, fenômenos e acontecimentos do mundo, sejam instigadas por questões significativas para observá-los e explicá-los e tenham acesso a modos variados de compreendê-los e representá-los. (1998, p.166) O referido documento explicita ainda que o contato com pequenos animais envolve a observação, a troca de ideias entre as crianças, além do cuidado e respeito para com estes, remetendo a noções de responsabilidade e preservação natural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação enquanto processo contínuo busca entender e acompanhar as construções e o desenvolvimento de cada criança e a significação. Assim, a observação constante fez parte da postura pedagógica e nos conduziu para a construção das aprendizagens propostas nesta prática, como também na promoção da autonomia e do desenvolvimento dos alunos, como uma atitude sistemática. Para tanto, através de fotos, vídeos, anotações e pesquisa: percebemos que a oferta de experiências como estas possibilita às crianças a vivência do real, do concreto,

atrelando saberes do seu cotidiano aos conhecimentos que fazem parte da sua existência. Acreditamos que através da criação de oportunidades como estas as crianças gradativamente ampliarão seus conhecimentos de mundo (físico, social, cultural), utilizando-os e integrando em seu cotidiano.

A observação diária e constante fez parte da postura pedagógica e conduz para a construção das aprendizagens propostas neste projeto como também na promoção da autonomia e do desenvolvimento dos alunos, como uma atitude sistemática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, RCNEI, vol. 3. Brasília, DF. 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017.

REMODELANDO OS ESPAÇOS ESCOLARES: UM OUTRO OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL.

Maria Luísa Marques de Ornelas - marks_0@hotmail.com ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Professora de Educação Infantil; Escola Municipal de Educação Infantil Zezé Tavares; Bagé.

INTRODUÇÃO

As crianças possuem diversas características que as diferenciam e que as tornam seres únicos, e são essas diferenças que as fazem serem capazes de sentir, pensar, emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar e ir muito mais além, desde que sejam estimuladas adequadamente. Por isso, ofertar materiais diversos e espaços adequados, além de promover um ambiente facilitador, permite que a criança explore todas as suas potencialidades de forma plena. Nesse caso, ao falar em espaços escolares, pode-se entender que as relações que as crianças têm dentro desses ambientes são consideradas como meios para o processo de ensino aprendizagem.

A respeito do espaço, Horn (2004, p. 28) diz que “É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é que o transforma em um ambiente”. Cabe, ainda, destacar que, segundo Horn (2004, p. 31), “baseada nas ideias de liberdade, de atividade e de independência, Maria Montessori, médica italiana, desenvolveu, entre o final do século XIX, [...] uma metodologia para trabalhar com crianças de três a seis anos, na qual se destacavam os cuidados físicos e a educação dos sentidos”. Desse modo, é essencial oportunizar condições que possibilitem que as crianças se manifestem livremente, podendo, assim, escolher quais tarefas querem realizar em determinado momento. No Brasil, estudos sobre organização de espaços como os de Campos de Carvalho (1994), também constataram a importância da organização dos espaços escolares na prática pedagógica.

Sendo assim, foi escolhida essa forma de abordagem, onde ofertar espaços adequados, em que o professor não seja o centro da aprendizagem e que sua interferência seja a menor possível, oportunizando condições para que os pequenos possam desempenhar um papel mais ativo no seu processo de descobertas, tendo

como objetivo principal estimular a investigação, inserindo, na rotina escolar, diversos materiais de diferentes formas, a fim de potencializar as experiências das crianças durante seu processo criativo, além de resolver problemas de uma forma mais autônoma, ampliando, assim, sua imaginação, criatividade e autonomia.

Tendo em vista a importância de se valorizar as práticas cotidianas na Educação Infantil e de que as crianças pequenas necessitam que nós educadores tenhamos uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento, surgiu a necessidade de desenvolvimento da temática “Remodelando os espaços escolares: um outro olhar sobre a Educação Infantil”.

O eixo principal deste trabalho se fundamenta em ofertar espaços diferenciados e adequados aos interesses de cada criança, proporcionando, assim, uma aprendizagem mais lúdica e significativa, tendo como objetivo principal estimular as crianças a investigar, explorar diversos materiais de diferentes formas, resolver problemas de uma forma mais autônoma, ampliando, assim, sua imaginação, criatividade e autonomia. Espaços esses que proporcionem condições para que as crianças participem de forma ativa, tornando-se protagonistas na ampliação de seus conhecimentos. O trabalho visa relatar como a reorganização desses espaços e a utilização de materiais não estruturados foi de grande valia para a construção de novos conhecimentos de uma forma mais prática e lúdica.

Dessa forma, é importante que o educador pense em algumas inserções e propostas em sala de aula que contribuam para o desenvolvimento infantil, transformando os ambientes escolares em locais onde a brincadeira se torne parte do cotidiano de seus alunos. Considerando o brincar uma forma de estimular e desenvolvimento da criança, além de legitimar sua importância no processo educativo presente em todo o âmbito escolar, surgiu a necessidade de se reestruturar os espaços pedagógicos de forma que o brincar se tornasse um princípio fundamental durante o processo de aprendizagem e que as crianças se tornassem mais participativas na construção de seus saberes. A Educação Infantil é de grande valia para o desenvolvimento infantil. É na brincadeira que a criança constrói um mundo só seu, onde se expressa e cria o que deseja. Portanto: “tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em práticas suas fantasias e

conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre” (BRASIL, 1998, p.23).

PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

Para começar a desenvolver essa temática, partiu-se de um planejamento de como aproveitar melhor os espaços da escola e quais materiais utilizar, pensado nisso, começou-se pela sala, onde foram organizados alguns ambientes como o espaço da cozinha, espaço para os jogos, levando em consideração a estrutura física que tínhamos e o que pretendíamos trabalhar. Sendo assim, foram disponibilizados materiais simples que permitissem às crianças transformar os objetos e os espaços, oportunizando uma experiência nova e enriquecedora a cada brincadeira. Em algumas situações, as crianças foram desafiadas a coletar alguns materiais mobilizando seus colegas e sua família nessa tarefa, como, por exemplo, na atividade em que se pediu para serem trazidos de casa alguns materiais não estruturados. Diferente do brincar convencional, esses materiais trazem o desafio de criar, de inventar, e a criança vivencia um ambiente que convida a investigar, a pesquisar, a refletir sobre o objeto e as possibilidades de ação sobre ele. O uso desses materiais propiciou a construção dos próprios espaços e brincadeiras na rotina das crianças, levando sempre em consideração o que elas pensam, sentem, desejam e interagem e, assim, através desses materiais, elas agem e pensam, modificam seu uso, os transformam, ressignificando, dessa maneira, o mundo que as rodeia.

Durante o decorrer do semestre, elas usaram o jogo simbólico para se colocar no lugar do outro, viver papéis diferentes e, assim, conhecer e respeitar a diversidade e outros pontos de vista no ambiente escolar. Os materiais utilizados foram apresentados de diversas formas para as crianças e, assim, oportunizaram criar uma infinidade de brincadeiras. No caso dos tecidos: grandes, pequenos, retalhos e tiras fazem toda a diferença quando as crianças criam com seus pares as brincadeiras e seus enredos, tornando-se cabanas, tendas, brinquedos de vestir, adereços, roupas de boneca, o tecido tem movimento, isso propicia muitas possibilidades e até intervenções no espaço. Outros materiais não estruturados como, por exemplo, cones, carretéis, madeiras, caixas, tampinhas, tecidos, mangueiras, pneus, elementos da natureza, entre outros, foram inseridos em nossa rotina escolar a fim de potencializar as experiências das crianças durante seu processo criativo. Permitindo,

assim, que, durante as brincadeiras, ao se depararem com esse tipo de material, as crianças necessitam de encorajamento e tempo para pensar, explorar, criar e desenvolver habilidades que darão sentido à brincadeira. A interação com os materiais por várias vezes seguidas faz com que elas se apropriassem deles, tornando o aprendizado marcante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse espaço, deverá ser inserida análise reflexiva do que foi desenvolvido no espaço educativo, com discussão teórica que embasou o trabalho (retomar textos, leituras e demais referências que subsidiaram a reflexão, no diálogo entre os autores, se necessário).

Enquanto as crianças estão engajadas na exploração dos materiais, o educador tem o papel de realizar intervenções que instiguem o pensamento infantil e favoreçam a ampliação de possibilidades. Dessa forma, as crianças criam novas habilidades e as usam em suas criações e também na interação com outros amigos, ajudando-os na solução de problemas, enquanto manipulam os materiais. Os resultados encontrados, a partir do presente trabalho, sugerem que a utilização de espaços adequados e de materiais que oportunizem o brincar no cotidiano da Educação Infantil é de grande valia para o desenvolvimento infantil. Pois é no ato de brincar que a criança constrói um mundo só seu, onde se expressa e cria o que deseja. Portanto, como afirmam Salomão e Martini (2007, p. 9), “A entrada da criança no mundo do faz de conta marca uma nova fase de sua capacidade de lidar com a realidade. O pensamento da criança evolui a partir de suas ações, razão pelas quais as atividades são tão importantes para o desenvolvimento do pensamento infantil”.

CONCLUSÕES OU REFLEXÕES FINAIS

Através dos resultados obtidos com este trabalho, percebemos que a remodelagem de nossos espaços foi de grande valia, pois, com os resultados coletados no trabalho através de registros, tanto escritos, quanto fotográficos, sugerem que a reorganização dos espaços na Educação Infantil é de grande importância para o desenvolvimento infantil, sendo possível concluir que, através de novos espaços, desafios e oportunidades, as crianças ampliam as suas possibilidades

de criar, se expressar e aprender de uma forma muito mais significativa, tornando-as seres muito mais independentes e críticos, nos ajudando a repensar o nosso fazer pedagógico, além de promover um novo olhar sobre a prática pedagógica, oportunizando momentos de brincadeiras que favoreceram o desenvolvimento tanto físico e mental, quanto emocional e afetivo das crianças, pois é fato que a ação do simples brincar em um ambiente adequado e facilitador de novos conhecimentos faz com que as crianças criem e recriem personagens, se expressem, apontando, assim, novos caminhos para a nossa prática docente. Sendo assim, conclui-se que permitir a brincadeira na Educação Infantil, desde que os ambientes sejam acolhedores e facilitadores, reafirma a certeza de que o brincar é de extrema importância para o desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, v.02.1998. 23p.

CARVALHO, M.C.; RUBIANO, M. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: MORAES OLIVEIRA, Z. (org.). **Educação Infantil: muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 1994.

GIROTTTO, Daniela. **Brincadeira em todo canto:** reflexões e proposta para uma educação lúdica. São Paulo: Peirópolis, 2013.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SALOMÃO, Hérica Aparecida Souza; MARTINI, Marilaine. **A Importância do Lúdico na Educação Infantil:** enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. Portal dos Psicólogos, 2007.

Roda de ConversAÇÃO 2

Sala 5



A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Daiane da Silva Fagundes - daianefagundes_@hotmail.com⁽¹⁾

Juliana Alves D'Avila - juliana.alves.davila@gmail.com⁽¹⁾

Vera Lucia Duarte Ferreira - vera.ferreira@unipampa.edu.br⁽²⁾

Denice Aparecida Fontana Nisxota Menegais - denice.menegais@unipampa.edu.br⁽²⁾

⁽¹⁾ Acadêmicas do curso de Matemática-Licenciatura; Bolsista PDA; Universidade Federal do Pampa; Bagé/RS.

⁽²⁾ Docentes do curso de Matemática-Licenciatura; Universidade Federal do Pampa; Bagé/RS.

INTRODUÇÃO

É fato que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) estão, a cada dia, mais presentes no cotidiano dos estudantes, embora a inserção destas em sala de aula ainda, sob certos aspectos, seja algo novo e os professores não se sentem preparados para a mudança de paradigma que requer sua utilização. Em meio aos desafios da educação e às mudanças educacionais ocorridas na sociedade nas últimas décadas, principalmente em relação à implementação das TIC no ambiente escolar, é notória a necessidade de o professor integrá-las a sua prática pedagógica. Nesse sentido, muitos são as pesquisas que vislumbram, com olhar crítico, sobre a formação dos professores e a inclusão digital (D'ÁVILA *et al.*, 2018), entre outras.

Diante desse cenário, Ponte (2002) ressalta em suas pesquisas a necessidade da formação inicial e continuada dos professores para a utilização das TIC em sala de aula, sendo que muitos dos docentes que atuam em sala de aula não tiveram em sua formação o uso de tecnologias, e os que tiveram foram preparados de forma superficial, possivelmente pela época de sua formação.

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem por foco analisar os resultados de um questionário aplicado a 11 professores de Matemática participantes do curso de formação intitulado "As tecnologias Digitais na Formação do Professor de Matemática", o qual tem como objetivo investigar se os docentes tiveram acesso às Tecnologias Digitais em seu processo de formação e se consideram a sua utilização na sua prática pedagógica.

A abordagem desta pesquisa é ressaltar a relevância da utilização das TIC no meio sócio-educacional, possibilitando aos professores participantes a oportunidade

de reformular as metodologias pelo uso de tecnologias, no intuito de melhorar e facilitar o aprendizado de Matemática dos estudantes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem cunho qualitativo e apresenta características de estudo de caso (YIN, 2009), pois teve como finalidade investigar como os professores participantes do curso de formação foram capacitados para trabalhar com as Tecnologias Digitais na prática pedagógica. A iniciativa contou com docentes que atuam na área de Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano), séries finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano), no ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Como instrumento de coleta de dados foi aplicado um questionário semiestruturado composto de 10 perguntas abordando temas referentes à formação e à prática pedagógica dos docentes. As questões foram agrupadas de acordo com as suas especificidades, a saber: as questões de 1 e 2 referiram-se à formação inicial; a 3 considerou os recursos utilizados na prática pedagógica e as questões de 4 a 10 abordaram a relevância do uso das TIC à prática docente e no processo de ensino e aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, apresenta-se a análise dos resultados do questionário aplicado, com um recorte das respostas e reflexões dos professores, identificados como professores A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K.

Com relação à formação inicial para o uso pedagógico das tecnologias, 27,28% dos professores não tiveram em sua graduação componentes voltados ao uso das TIC e 72,72% não a consideraram suficiente, como é possível observar nos depoimentos abaixo:

Infelizmente a nossa formação não nos proporciona aprofundamento na parte tecnológica. Temos uma visão muito superficial. (Prof. F)

Eu tive uma cadeira somente da informática na matemática, e não foi suficiente. (Prof. I)

Não foi suficiente, mas foi nela que me surgiu a necessidade e a vontade de fazer cursos complementares. (Prof. H)

Observa-se, com base nas respostas, que a falta de formação quanto à utilização das TIC na graduação gera insegurança para os professores e, associada à falta de equipamento disponível nas escolas, constitui obstáculos para a inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica. O que se evidencia na fala do Prof. B é que “Durante minha formação conheci vários programas para a utilização em sala de aula, no entanto, nas escolas onde iniciei minha docência não havia laboratório de informática”. Essa fala do professor corrobora com a afirmação de Valente (1993, p.13), o qual menciona que “para a implantação dos recursos tecnológicos de forma eficaz na educação são necessários quatro ingredientes básicos: o computador, o software educativo, o professor capacitado para usar o computador como meio educacional e o aluno”.

De acordo com Fiorentini e Nacarato (2005, p.9), o professor que passa a buscar nos cursos de formação continuada “subsídios teóricos e práticos que ajudem a compreender e a enfrentar os problemas e desafios do trabalho docente”, constitui-se como um agente reflexivo de sua prática educativa.

Destaca-se também, que 100% dos professores consideram a utilização das TIC importante para o ensino. Quando questionados se acreditam que o uso de recursos tecnológicos melhora a qualidade da aprendizagem e o interesse/motivação dos estudantes, os professores responderam que sim, dando as seguintes justificativas:

Sim. Porque foge do padrão antiquado de sala de aula. Torna a aula mais próxima do mundo atual, tão digital e dominado pelos avanços tecnológicos. (Prof. B)
Acredito que sim, visto que é um atrativo aliado aos conteúdos a serem trabalhados. (Prof. F)
Sim, todas as aulas diferenciadas estimulam o interesse dos alunos e os motiva a participar das aulas. (Prof. K)

Diante dessas constatações, ressalta-se a importância de ações que promovam a integração efetiva das TIC no cotidiano da sala de aula, como os cursos de formação continuada, que contemplam a utilização pedagógica das mesmas, já que as tecnologias digitais fazem parte do dia a dia dos estudantes quase que de forma massiva.

CONCLUSÕES OU REFLEXÕES FINAIS

A inserção das TIC na sala de aula representa um dos maiores desafios enfrentado pelos professores na atualidade. Dessa forma, é preciso que o docente

esteja “conectado”, pesquisando constantemente sobre metodologias de ensino condizentes com essa realidade. Destaca-se a importância tanto da formação inicial quanto continuada, já que proporcionam ao professor a atualização da sua prática pedagógica, propiciando ao estudante um ambiente que privilegie a aprendizagem baseada na construção do conhecimento.

Salienta-se ainda que não basta apenas utilizar um recurso tecnológico como uma ferramenta de apoio às aulas. Desse modo, o professor estará reproduzindo através da tecnologia, os métodos tradicionais de ensino. Como explicita Freire (2014), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Faz-se necessário, portanto, que o professor ao planejar a sua aula com o uso de tecnologias, tenha uma fundamentação teórica e conhecimento dos recursos que aquela tecnologia proporcionará.

Conclui-se, assim, que apesar da existência de lacunas em sua formação inicial, os professores sujeitos da pesquisa estão motivados a serem agentes da mudança do processo de ensino-aprendizagem da Matemática, vivenciando em suas práticas pedagógicas a implementação das Tecnologias Digitais no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

D'ÁVILA, J. A. *et al.* As Contribuições do *Software* Geogebra como um Mediador do Processo de Aprendizagem da Geometria Espacial na Formação de Professores de Matemática. In: **Escola de Inverno de Educação Matemática. XIII Encontro Gaúcho de Educação Matemática. 4º Encontro Nacional PIBID Matemática**, V. 4, N. 5, 2018.

FIORENTINI, D; NACARATO, A. **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática**: investigando e teorizando a partir da prática. Campinas: Musa Editora, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

PONTE, J. P. Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de Professores: que desafios? **Revista de Educacion**. Septiembre-diciembre, Madri, Espanha, 2000.

VALENTE, J. A. **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. Campinas: UNICAMP, 1993.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. São Paulo: Bokmann, 2009.

FERRAMENTAS *ONLINE*: ELABORAÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS

Márcio Marques Martins⁽¹⁾

Jefferson de Oliveira Pereira - jeffersonoppereira@gmail.com⁽²⁾

⁽¹⁾ Professor na UNIPAMPA, campus Bagé.

⁽²⁾ Acadêmico na UNIPAMPA, campus Bagé.

INTRODUÇÃO

Os mapas conceituais são ferramentas que podem ser usadas nos processos de ensino e aprendizagem. Constituem um meio de organizar conhecimentos, ideias e aprendizados de uma forma mais ou menos estruturada. Segundo MOREIRA e BUCHWEITZ (1993), o mapa conceitual é:

Uma técnica muito flexível e em razão disso pode ser usado em diversas situações, para diferentes finalidades: instrumento de análise do currículo, técnica didática, recurso de aprendizagem, meio de avaliação (MOREIRA e BUCKW EITZ, 1993).

Tal ferramenta está diretamente ligada a aprendizagem significativa, segundo Marco Antonio Moreira a aprendizagem significativa ocorre quando estruturas de conhecimento bem organizadas e relevantes são criadas através da interação entre os conhecimentos prévios do estudante com novos conhecimentos através de materiais de ensino potencialmente significativos. Diferentemente da aprendizagem mecânica que não agrega novos conhecimentos de forma reflexiva e dinâmica, apenas se vale da memorização de informações.

Cada vez mais cedo crianças e jovens tem acesso a recursos computacionais. Dessa forma, a tecnologia ganha destaque no processo educacional, levando ao objetivo principal da Educação que é a aprendizagem dos alunos (LUTZ, 2015).

O Projeto de extensão nomeado “Capacitação para o uso de tecnologias da informação e comunicação no ensino”, o qual tem como objetivo de divulgar a profissionais do ensino em formação inicial ou continuada diferentes ferramentas offline, online e/ou móveis, gratuitas ou de código aberto, que auxiliam na criação de materiais didáticos digitais, tais como mapas conceituais. O projeto foi submetido ao edital PDA 79/2018,

aprovado e registrado sob o número 02.024.18, e vem sendo executado desde maio de 2018. Segundo consta no documento que rege o projeto, pretende-se com a execução do mesmo capacitar professores em formação inicial e continuada para o uso de TIC no ensino. O projeto prevê a realização de oficinas de capacitação junto à UNIPAMPA e escolas de educação básica da região. Algumas oficinas, entretanto, são realizadas sob demanda da comunidade bageense. O presente trabalho descreve uma das propostas desenvolvidas junto a acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática da UNIPAMPA Campus Bagé no sentido de capacitação para a criação de mapas conceituais utilizando ferramentas livres. Ao final da oficina, os participantes podem avaliar a oficina e o aproveitamento referente ao uso das tecnologias abordadas através de um formulário online. Os dados dessas avaliações estão sendo coletados para uma análise por mineração de dados educacionais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por meio de uma oficina, foi apresentado primeiramente um artigo de Marco Antonio Moreira, autor de *A Teoria da Aprendizagem Significativa* (1993), que trabalha com a assimilação cognitiva por meio de mapas conceituais, e foram apresentadas em seguida duas ferramentas o *bubbl.us* e um aplicativo móvel “MiMind – Mind Mapping”, essas ferramentas foram selecionadas por cumprirem o quesito de gratuidade e pela facilidade de uso.

RESULTADOS e DISCUSSÃO

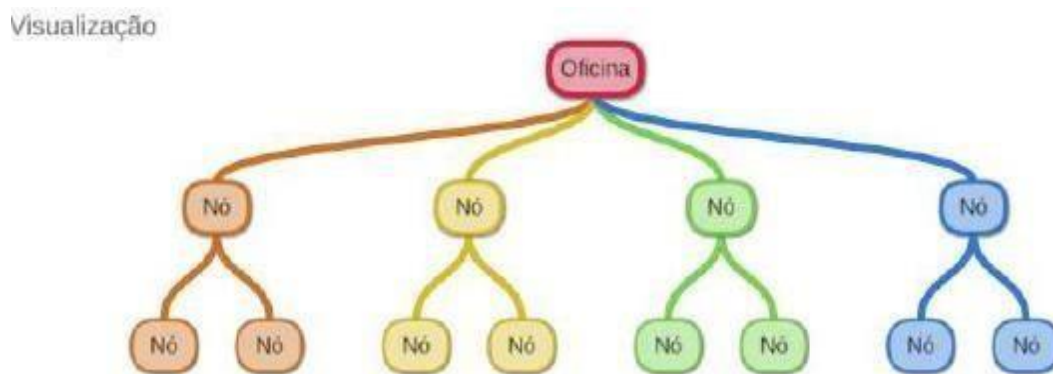
Esperamos divulgar ferramentas que auxiliam na criação de mapas com ferramentas de fácil acesso, e passar aos alunos a importância do ensino e aprendizado por meio de mapas conceituais, os alunos não apresentaram dificuldades de criar seus próprios mapas e explorar as opções que o site proporciona, na figura 1 ferramenta de criação de mapas conceituais online : <http://bubble.us>

Figura1: Ferramenta de criação de mapas:bubble.us



Também foi apresentado um aplicativo de celular o Mind Mapping que também auxilia na criação de mapas, que foi escolhido por ser acessível e gratuito, segue a figura 2.

Figura 2: Modelo de mapa, aplicativo de celular: Mind Mapping



CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ferramentas de elaboração de mapas conceituais, ajudaram na produção de mapas dos alunos que tiveram facilidade na criação e domínio das opções que o site oferecia. Com isso abordamos ferramentas gratuitas que possuem recursos de qualidade e que não acarretam em custos para os professores no qual atingimos o objetivo previstos no projeto, dados sobre a satisfação e aprendizado dosicineiros estão sendo coletados e posteriormente serão analisados e apresentados.

REFERÊNCIAS

MOREIRA, M.A.; BUCHWEITZ, B. **Novas estratégias de ensino e aprendizagem: os mapas conceituais e o Vê epistemológico**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1993.

LUTZ, M. R.; GOMES, A. C. F. N.; LARA, D. S. ; ANGER, M. R. ; SEVERO, S. I. F.; FONSECA, J. A. **Panorama sobre o (des) uso das tecnologias da informação e comunicação na educação básica em escolas públicas de Alegre**. In: VII Encontro Mineiro de Educação Matemática, 2015, São João del Rei. Comunicações Científicas, 2015.

Bubbl.us; Disponível em: <<https://bubbl.us/>> Acesso em: 8 set. 2018.

Mind Mapping. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.cryptobees.mimind>> Acesso em: 8 set. 2018.

TECNOLOGIA E EXPERIMENTAÇÃO PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS, NUMA PERSPECTIVA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Luis Augusto Ramos Zborowski gutozbo@gmail.com ⁽¹⁾
Pedro Fernando Teixeira Dorneles pedrofdt@gmail.com ⁽²⁾
Diana Paula Salomão de Freitas disalomao@gmail.com ⁽³⁾

- (1) Professor; EMEF Neli Betemps; Candiota;
(2) Professor Dr.; UNIPAMPA; Bagé;
(3) Professora Dra.; UNIPAMPA; Bagé.

No presente trabalho apresentaremos uma experiência didático-pedagógico que foi utilizada durante a pesquisa de dissertação de mestrado, com foco na inovação pedagógico, a partir do desenvolvimento de uma UEPS (Unidade de Ensino Potencialmente Significativa). Justifica-se este trabalho na perspectiva da inovação pedagógica, pois, na maioria dos casos, a metodologia utilizada pelos professores para ensinar física é baseada na interpretação de fórmulas, sem relação do conteúdo com modelos reais, levando a um ensino mecanicista (aplicação de fórmulas previamente memorizadas). Nossa metodologia de trabalho foi à busca de vínculos entre modelos teóricos e atividades experimentais, através da aplicação de uma UEPS, ancorada na teoria de David Ausubel (2003) e na visão epistemológica de Mario Bunge (2013).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As atividades desenvolvidas na experiência relatada, através da UEPS, foram realizadas em sete encontros semanais, nos meses de novembro a dezembro de 2016, com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Neli Betemps localizada em Candiota-RS. Cada encontro teve a duração de quatro horas aulas. Para apresentar as atividades, na próxima parte do texto, vamos descreve-as brevemente e apresentamos relações a fundamentação teórica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No nosso primeiro encontro foi realizada uma investigação sobre os conhecimentos prévios dos alunos, implementado o instrumento de pesquisa (diário

de bordo) e aplicadas atividades de lógica envolvendo os blocos lógicos.

Figura 1- Primeiro encontro



Fonte: Autor

No segundo encontro foi realizada uma visita na UNIPAMPA - Campus Bagé, na qual ocorreu uma palestra e uma visita aos laboratórios da universidade. A partir das ideias de Bunge (2013), durante a palestra foi apresentado um modelo idealizado de uma viagem de Bagé/RS até Candiota/RS, em que os alunos foram desafiados a realizarem previsões de tempos e distâncias da viagem, para, durante o percurso real, compararem suas previsões.

Figura 2- Segundo encontro (Visita à UNIPAMPA)



Fonte: Autor

Iniciamos o terceiro encontro apresentando aos alunos o vídeo: “A medida de todas as coisas”, em que eles puderam identificar como surgiram os instrumentos de medidas de tempo e de distância. Neste encontro foi apresentada a planilha eletrônica “*calc*”, para eles inserirem os dados coletados na atividade anterior e aprenderem a manipular a mesma.

Figura 3 - Terceiro encontro (Vídeo sobre medidas e construção de planilhas)



Fonte: Autor

Foram ministradas duas atividades experimentais em encontros distintos (encontros quarto e quinto). Na primeira, foi utilizada uma rampa com sensores para tomadas de tempo de queda de um objeto com inclinações diferentes. Na outra atividade, ocorreram medidas de temperatura de uma amostra de água com temperatura inicial de 100°C, utilizando sensores de temperatura e o *software S4A*.

Figura 4- Quarto e quinto encontros (Aplicação dos experimentos)



Fonte: Autor

Na sequência ocorreu o penúltimo encontro (sexto), no qual realizamos uma visita a Usina Termoeletrica da CGTEE em Candiota, para possibilitar relações entre as atividades experimentais e aplicações práticas.

Figura 5 - Sexto encontro (Visita à termoeletrica da CGTEE)



Fonte: Autor

O sétimo e último encontro, foi de avaliação da UEPS, na qual os alunos escreveram suas impressões sobre as atividades desenvolvidas e o aluno destaque que não faltou nenhum dos encontros recebeu um kit Arduino como premiação.

Figura 6 - Sétimo encontro (Avaliação da UEPS e reconhecimento dos destaques)



Fonte: Autor

A utilização de atividades diferenciadas e sequenciais permitiram aos alunos a diferenciação progressiva e a reconciliação integradora de forma a apresentar os indícios de aprendizagem significativa (MOREIRA 2012). Os recursos tecnológicos e experimentais utilizados serviram como atividades potencialmente significativas. A troca de informações entre os alunos e entre alunos e o professor foram preponderantes para fomentar a resolução de situações problema.

CONCLUSÕES OU REFLEXÕES FINAIS

Consideramos o êxito de nossa proposta, pois, verificamos evidências de aprendizagem significativa, já que, em vários momentos de nossa aplicação os alunos puderam dar significado aos assuntos abordados e também de forma progressiva puderam resolver situações-problema. Este trabalho transformou de maneira positiva minha forma de pensar e desenvolver meu trabalho docente, no seu decorrer vivenciei formas e técnicas de inovação pedagógica, me tornei um professor diferente do que era anteriormente, busco como já buscava anteriormente, só que agora com embasamento, novos métodos de ensino, valorizo os conhecimentos de meus alunos e procuro trabalhar com atividades potencialmente significativas para atingir o meu aluno deixando-os predispostos a aprender.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003. 226 p.

BUNGE, M. **Teoria e Realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2013. 243 p.

MOREIRA, Marco Antonio. Unidades de Ensino Potencialmente Significativas UEPS. **Textos de apoio ao professor de Física**. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Física, 2012. Disponível em: < <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/UEPSport.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

TECNOLOGIAS COMO RECURSO DIDÁTICO: ENSINO DE ASTRONOMIA COM APLICATIVOS MÓVEIS

Nathalie Maiara de Melo Corrêa - nathalie.correaa@gmail.com ⁽¹⁾
Rafaela Fan Borges - rafaelafan1999@gmail.com ⁽²⁾
Eliade Lima - eliadelima@unipampa.edu.br ⁽³⁾

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

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

⁽³⁾ Docente curso Ciência da Natureza – Licenciatura, Universidade Federal do Pampa; Uruguaiana.

INTRODUÇÃO

A astronomia é a ciência que estuda o movimento, a constituição e a formação dos astros e suas relações. Segundo Filho e Saraiva (2004) seu estudo se divide nas mais variadas áreas como astronomia de posição, mecânica celeste, cosmologia, além de astronomia solar e outros casos. Assim, o interesse por esta ciência surge da interação espontânea com o meio e permite ampliar a capacidade de compreensão das pessoas sobre suas relações com seu entorno (TREVISAN, PUZZO, 2006).

No processo educativo, espera-se que o aluno possa adquirir conhecimentos capazes de fazer com que o mesmo acompanhe os avanços científicos e tecnológicos que surgem a cada momento histórico (BRASIL, 2006). Sendo que, segundo Scalvi et al. (2006), a Astronomia é uma das áreas que mais atrai à atenção e desperta a curiosidade dos estudantes desde os primeiros anos escolares até sua formação. No entanto, ela é trabalhada de forma fatigante, focando em materiais teóricos, dificilmente ensinados de forma lúdica, com uso de tecnologia.

Durante o evento Conhecendo a UNIPAMPA realizado em 2018 na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - campus Uruguaiana, foi observado que os aplicativos móveis podem ser ferramentas positivas quando associadas à didática do professor em sala de aula. Foi oferecida uma oficina pelo Clube de Astronomia e, durante a aplicação desta, observou-se o interesse dos participantes pela nova ferramenta e o quanto esta pode vir a ser aliado na forma de ensinar/aprender. Neste contexto, este relato objetiva contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Baseado na oficina de Astronomia ministrada durante o Conhecendo a UNIPAMPA e nas reações de seus participantes pôde-se notar que o interesse deles durante a abordagem do tema Astronomia foi positivo de forma a despertar o interesse dos educandos, motivando-os a questionar e discutir o tema abordado. Dando, assim, a ideia de aplicarmos esse experimento didático em escolas, de Ensino Médio do município de Uruguaiana. Nesse sentido, serão empregues pesquisas qualitativas e quantitativas, pertinente a afeição e discernimento de alunos sobre o tema, a dedicação dos professores para atuar de maneira lúdica e tecnológica, a gestão quanto a infraestrutura da escola e disponibilidade de materiais tecnológicos na aplicação do projeto. Após isso, para aplicação prática dessa proposta, utilizaremos aplicativos facilmente encontrados na loja virtual Play Store, gratuitamente, para sistema Android. Sendo eles: NASA, Carta Celeste e Solar System Scope.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O número de estudantes que utilizam aplicativos móveis só cresce. Dados recentes da pesquisa realizada pela BRASSCOM (Associação Brasileira das Empresas de Tecnologia da Informação e Comunicação) aponta que, em 2012, o número de usuários de tais dispositivos no Brasil passou de 9% para 18%. Logo, os dispositivos móveis têm ganhado maior destaque, por propiciar aos indivíduos um acesso à informação e aprendizagem. A ampliação dos dispositivos móveis nas escolas pode gerar mudanças no modo de produção e compartilhamento de conhecimento, apresentando novas possibilidades de estudo.

De acordo com a Academia Brasileira de Ciências (2008) o ensino adequado de ciências estimula o raciocínio lógico e a curiosidade, ajuda a formar cidadãos mais aptos a enfrentar os desafios da sociedade contemporânea e fortalece a democracia. De tal modo que, o ensino de astronomia poderá propor ao professor e aluno um preparo para a evolução do meio onde vive de forma tecnológica.

Tornou-se possível a interação dos visitantes com aplicativos informativos voltados para o ensino de astronomia. Os quais se mostraram atraídos e curiosos por

um saber diferenciado e moderno; onde se tem claramente anseios por parte dos indivíduos para que seja proporcionado o acompanhamento tecnológico, visando às novas descobertas desta ciência. Isso é muito importante para o desenvolvimento do mesmo, já que se bem trabalhado essa parte lúdica e lógica, eles aprendem de forma espontânea e prazerosa. Dada a importância do tema, existe a necessidade de desenvolver a temática junto a escola, propondo atividades práticas com utilização desses softwares.

Em contrapartida, trabalhar com softwares facilita a compreensão do aluno sobre a teoria, pois, já está associando uma imagem ao conteúdo, e muitas vezes relembando conceitos prévios que o educando tem das séries anteriores (STIMER; MYAHARA, 2014). Da mesma forma que, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2017), considera que o educando, quando formado no ensino médio, deva possuir domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna.

A escola não se justifica pela apresentação de conhecimento obsoleto e ultrapassado e muitas vezes morto, sobretudo, ao se falar em ciências e tecnologia. Será essencial para a escola estimular a aquisição, a organização, a geração e a difusão do conhecimento vivo, integrado nos valores e expectativas da sociedade. Isso será impossível de se atingir sem a ampla utilização de tecnologia na educação. Informática e comunicações dominarão a tecnologia educativa do futuro. (D'AMBRÓSIO, 1996, p. 80).

Assim, a necessidade de implementação do uso de novas tecnologias na educação requer um repensar da prática pedagógica em sala de aula, requer uma mudança nos currículos de maneira que contemple os interesses do aluno já que o aprender não está centrado no professor, mas no processo ensino-aprendizagem [...] (AGUIAR, 2008). Pensando nisso buscaremos elaborar questionários que ajudem a compreender tanto as necessidades dos alunos quanto dos professores no uso da tecnologia educacional e, nas barreiras que eles poderão encontrar, em infraestrutura e recursos.

CONCLUSÕES OU REFLEXÕES FINAIS

Os aplicativos voltados para o ensino de Astronomia devem ser inseridos como forma de abordagem em sala de aula. Acredita-se que podem proporcionar uma aprendizagem especializada. Pois, as tecnologias nos ajudam a encontrar o que

está firmado e a organizar o que está desarranjado. Colaborando com o professor e escola, propondo novas metodologias para serem utilizadas em salas de aula e verificar com os alunos a eficiência dessa metodologia.

Foi possível verificar que o projeto poderá trazer minicursos voltados para os professores, onde trará grandes benefícios para os mesmos e, conseqüentemente para os alunos, porque tenciona explicar como a implementação de tecnologias como didática funciona, onde todos os educadores serão capazes de compreender e contribuir para que os educandos tenham maior entendimento de astronomia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> Acesso em: 10 de out de 2018.

BRASSCOM. **Associação Brasileira das Empresas de Tecnologia da Informação e Comunicação**. 2012. Disponível em: <<https://brasscom.org.br/>>. Acesso em 11 de out de 2018.

FILHO, K. S. O., SARAIVA, M. F. O. **Astronomia & Astrofísica**, 2ª Edição, São Paulo: Editora Livraria da Física, 2004

GOOGLE PLAY STORE. **Carta Celeste**. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.escapistgames.starchart>>. Acesso em 11 de out 2018.

GOOGLE PLAY STORE. **NASA**. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=gov.nasa>>. Acesso em 11 de out 2018.

GOOGLE PLAY STORE. **Solar System Scope**. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=air.com.eu.inove.sss2>>. Acesso em 11 de out 2018.

SCALVI, R.M.F.; BERNARDES, T.O.; BARBOSA, R.R.; IACHEL G.; NETO, A.; PINHEIRO M.A.L. **Revista Brasileira de Ensino de Física** **28**, p.391, (2006).
STIMER, C.; MIYAHARA, R. Y. Estudo sobre o ensino de astronomia no ensino médio. In: **XIX Semana de Iniciação Científica**. Guarapuava, 2014. Anais. Guarapuava: UNICENTRO, 2014.

TREVISAN, R. H ; PUZZO, D. **Fases da Lua e Eclipses: Concepções Alternativas presentes em Professores de Ciências de 5ª Série do Ensino Fundamental**. In: X Encontro de Pesquisa Em Ensino de Física, 2006, Londrina: Caderno de Resumos do X EPEF/EPEF 20 ANOS. São Paulo: SBF, p. 74, 2006.

UTILIZANDO *SMARTPHONES* PARA PRODUZIR VÍDEOS COMO PRÁTICA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM QUÍMICA

Janine Heckler da Cunha - janineheckler@gmail.com⁽¹⁾

⁽¹⁾ Mestranda do Programa de Pós-graduação – Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé, Professora de Ciências na Educação Básica, Bagé, RS.

INTRODUÇÃO

Durante a trajetória estudantil, os exemplos de práticas pedagógicas exercidas, na maioria das vezes, são tradicionais, e, por essa razão, o professor acaba replicando em suas aulas, mas, em diversos casos, percebe que algo está errado com o seu método e questiona-se sobre como fazer diferente.

Este projeto surgiu a partir da vivência como professora em escola pública quando foi possível perceber que:

a) ações que proíbem o uso de *smartphones* nas salas de aula das escolas públicas, não são efetivas para impedir a presença de dispositivos móveis nas unidades escolares.

b) a produção de vídeos de curta duração transformou-se numa prática muito comum, visto que as páginas que possibilitam assistir ou postar vídeos são as mais acessadas pelos adolescentes na Internet.

Constata-se que atualmente não é mais possível impedir a utilização dessas ferramentas pelos estudantes, então é necessário aproveitar as funcionalidades do aparelho e o interesse em relação aos vídeos para construir a aprendizagem aliando tecnologia e motivação.

Os sujeitos desta pesquisa foram 35 estudantes de uma turma de nono ano do ensino fundamental na disciplina de Química de uma escola central da rede pública estadual de ensino de Bagé, localizada no interior do Rio Grande do Sul. É possível observar, enquanto professora desta escola há 18 anos que, a maioria dos alunos, pertence, em termos socioeconômicos, à classe média.

Justifica-se a aplicação deste projeto por se verificar a necessidade de aumentar a motivação do aluno nas aulas de Química. Ao utilizar-se *smartphones* e aplicativos (App) de edição de vídeo comprova-se que a motivação aumenta, assim como nota-se uma maior predisposição de aprender e, deste modo a aprendizagem é

potencializada, já que várias pesquisas mostram que os alunos se sentem muito atraídos por aplicativos e pela utilização de tais dispositivos. Conforme Morán:

Vídeo, na concepção dos alunos, significa descanso e não "aula", o que modifica a postura e as expectativas em relação ao seu uso. Precisamos aproveitar essa expectativa positiva para atrair o aluno para os assuntos do nosso planejamento pedagógico. Mas, ao mesmo tempo, saber que necessitamos prestar atenção para estabelecer novas pontes entre o vídeo e as outras dinâmicas da aula. (MORAN, 1995, p. 28).

O presente projeto possui objetivo de utilizar novas abordagens para o ensino de química, através da elaboração e produção de vídeos com experiências químicas, utilizando App para *smartphone*, proporcionando momentos de entretenimento e diversão em que se possa aprender através de novas metodologias.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa decorreu-se numa escola estadual da cidade de Bagé, interior do Rio Grande do Sul, e trata-se de um relato de experiência desenvolvido no ao longo do primeiro trimestre de 2018 com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental.

Este trabalho consistiu na preparação, edição e exibição de um vídeo com um experimento de química relacionado ao conteúdo de fracionamento de misturas estabelecendo, desta forma uma relação entre um conhecimento específico e a tecnologia, já que para essa atividade era obrigatória a utilização de *smartphone* tanto para gravar o vídeo como para editá-lo posteriormente.

No primeiro momento foi trabalhado com a turma o conteúdo de misturas e seus tipos, com explicações, exemplos e vídeos sobre o assunto.

No segundo momento a turma foi separada em grupos com 5 alunos e foi feito um sorteio com um tipo de fracionamento de mistura para cada grupo e foram explicadas as regras gerais deste trabalho. São elas:

- a) pesquisar sobre o tema sorteado;
- b) procurar experimentos sobre o tema, que possam ser realizados;
- c) gravar um vídeo criativo com as explicações e com as demonstrações das experiências, e conclusões atingidas; este vídeo deve ter no máximo 5 minutos;
- d) não utilizar nos experimentos materiais perigosos/tóxicos/explosivos;
- e) utilizar app de edição de vídeo para montagem do mesmo;

f) enviar o vídeo, já editado, para o e-mail da professora antecipadamente para autorização e avaliação.

Após o término do prazo preestabelecido para organização da atividade foi realizada a apresentação dos vídeos para toda turma, com o objetivo de compartilhar as informações pesquisadas.

Utilizou-se como instrumento avaliativo as observações do desenvolvimento dos alunos, as produções dos vídeos, o cumprimento de todas as regras estabelecidas e as conclusões atingidas pelos grupos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ideia inicial da atividade foi atingida em todos os seus aspectos e possibilidades que surgiram durante o processo. A experiência foi produtiva, pois evidenciou-se que a prática desenvolvida favoreceu a troca de experiências entre os alunos, além de desenvolver a habilidade de respeitar o outro e argumentar de forma coerente, verificou-se o aumento do interesse e da motivação dos alunos em realizar a atividade. E de acordo com Wagner:

Quando é disponibilizado um espaço de aprendizado que é permitido a criatividade, investigação/pesquisa, organização em grupo, tecnologia, entre outros; observa-se o envolvimento ativo e alegre dos/as alunos/as, tornando-o protagonista nesse processo de ensino e aprendizagem, bem como viabilizando o desenvolvimento contextualizado e interdisciplinar do conhecimento. (WAGNER, 2017, pg. 94).

Um vídeo pode ser utilizado em sala de aula em diferentes tipos de situações, e de acordo com estudos de Morán (1995) utilizou-se neste trabalho o vídeo como simulação, ao trazer experiências químicas e como conteúdo de ensino, ao mostrar um assunto de forma “direta e indireta”.

A partir das observações da atividade foi possível analisar os resultados identificando que a produção de vídeos apresentou aumento da motivação, pois os alunos se envolveram e foram a procura de ideias para a montagem dos vídeos, além de que despertou habilidades, como a capacidade de investigar e ir em busca da construção de seus conhecimentos e refletir sobre eles. Todos os participantes foram ativos e interessados durante todas as etapas da atividade.

Conforme Nichele (2014), ao valer-se de tecnologias em suas aulas, o professor deve utilizá-las associadas a “metodologias problematizadoras, com uma

mediação pedagógica aberta e flexível”, lembrando que a aprendizagem ocorre tanto individualmente, como na relação e cooperação em grupos.

Cabe ressaltar que, nesta atividade, tomamos o cuidado de planejar a utilização dos *smartphones* e apps para além de uma simples mudança do meio analógico para o digital, mas para que o aluno verifique que é possível empregá-los para auxiliar nos seus estudos de forma inteligente, agradável e dinâmica.

A apresentação dos vídeos foi importante para que os alunos tivessem contato com o que foi produzido pelos colegas e para que utilizassem essas informações no processo de ensino-aprendizagem sobre os processos de separação de misturas.

REFLEXÕES FINAIS

Analisando os objetivos estabelecidos pode-se considerar que, durante a execução do projeto, houve uma ampliação do interesse nos alunos pelo aprendizado, bem como na construção de reflexões diante do tema, pois com a popularização dos *smartphones*, cresce o interesse e a entusiasmo dos adolescentes para produzirem esse tipo de mídia

Propor uma aula mais prática, quando se tem conteúdo e horários a cumprir não é fácil, mas, após a realização desse projeto, entende-se que existe necessidade de mudança na prática docente, já que esta foi uma maneira estimulante dos alunos construírem seu conhecimento, além de proporcionar maior interesse e participação.

Durante a atividade foi possível verificar um grande envolvimento dos alunos e da professora, e por essa razão foi possível classificar este processo como inovação pedagógica, pois "o projeto é mais inovador quando faz sentido para as pessoas. Tornar o projeto inovador é tornar o projeto de educação coletivo, incluindo todos os que participam dele". (SINGER, 2015).

REFERÊNCIAS

MORÁN, José Manuel. **O vídeo na sala de aula**. Comunicação & Educação, (2), 27-35, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i2p27-35> Acesso em 18. Out. 2018.

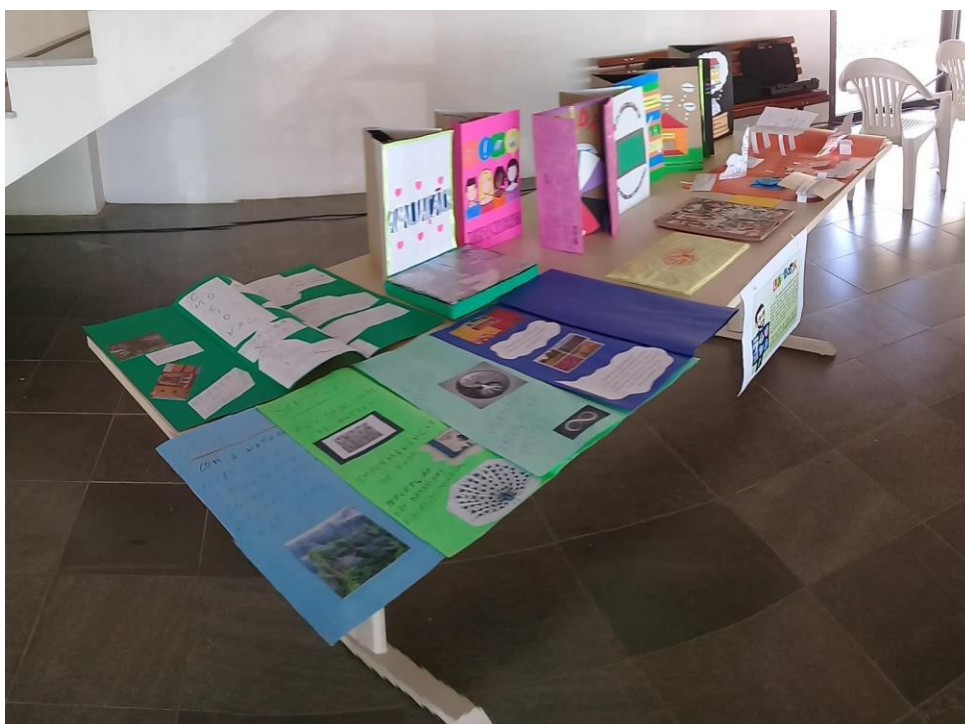
NICHELE, Aline Grunewald; SCHLEMMER, Eliane. **Aplicativos para o ensino e aprendizagem de Química**. RENOTE, v. 12, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/53497> Acesso em: 18. Out. 2018.

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-naspessoas-diz-helena-singer-assessora-especial-do-mec/> Acesso em: 19 out. 2018.

WAGNER, Marluce Tuparai. Reflexões sobre a prática pedagógica: elaboração e produção de vídeos demonstrando experimentos de química. **Anais** Seminário Inovação Pedagógica, p 93-95, 2017. Disponível em: <http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/sisbi/> Acesso em: 18. Out. 2018

Roda de ConversAÇÃO 2

Sala 6



CONCEPÇÕES SOBRE A HIV E AIDS: UM APRENDIZADO ATRAVÉS DAS DIFERENÇAS

Ana Beatriz de Souza Cunha - anabeatrizsouzacunha@gmail.com⁽¹⁾

Anthony Renan Rodrigues Brum - anthony_brum@hotmail.com⁽²⁾

Maria Eduarda Castelhana de Campos - dudacastelhano123@gmail.com⁽³⁾

Fabiane Ferreira da Silva - fabianesilva@unipampa.edu.br⁽⁴⁾

⁽¹⁾ Graduanda em Licenciatura em Ciências da Natureza; Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); Uruguaiana.

⁽²⁾ Graduando em Licenciatura em Ciências da Natureza; Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); Uruguaiana.

⁽³⁾ Graduanda em Licenciatura em Ciências da Natureza; Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); Uruguaiana.

⁽⁴⁾ Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); Uruguaiana.

INTRODUÇÃO

O HIV/AIDS é um tema que é polêmico na sociedade atual e cheio de tabus enraizados desde a descoberta da doença. Por isso, é nosso dever discutir este tema para quebrar preconceitos que ainda persistem.

Segundo Costa, Quadrado e Nunes Filho (2017), é necessário questionar os significados que são relacionados ao HIV e à AIDS e superar os estigmas sociais determinados a estas pessoas, a fim de desconstruir o preconceito e discriminação. Os autores também defendem que a escola pode trazer “importantes contribuições, colocando esses temas em debate, contribuindo com informações e conhecimentos que possibilitem algumas rupturas e outras formas de se pensar, se relacionar e viver no que diz respeito ao HIV e AIDS”. (COSTA, QUADRADO e NUNES FILHO, 2017, p. 275).

O principal objetivo deste projeto é a desmistificação do HIV/AIDS no contexto escolar, possibilitando, por meio de uma palestra e atividades lúdicas, a discussão a respeito da temática e da construção dos corpos, dos gêneros, das sexualidades, bem como, também, de suas interseccionalidades.

O principal objetivo deste projeto é a a desmistificação do HIV/AIDS no contexto escolar, possibilitando, por meio de uma palestra com um especialista no assunto e atividades lúdicas, a discussão a respeito da temática e da construção dos corpos, dos gêneros, das sexualidades, bem como, também, de suas interseccionalidades.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este projeto será desenvolvido 4 dias intercalados dentro da escola para ser feita a intervenção. No primeiro dia, o grupo pretende apresentar-se aos alunos e conversar sobre o projeto e o tema de maneira básica, para, logo, aplicar um questionário com intenção de conhecer o perfil dos alunos das turmas. Também é intenção um diálogo com a professora, a fim de combinar se a participação no projeto será ou não incluída na avaliação dos alunos.

No segundo dia, será feita uma apresentação do palestrante Leonardo Villela Cezimbra, autor do livro “Confissões de um Soropositivo”, com a sua palestra sobre o vírus HIV e AIDS, com duração de 45 a 50 minutos, para, logo depois, ser feita uma roda de conversa com representação teatral sobre preconceitos e tabus sobre HIV e AIDS, com duração de 50 minutos a uma hora. O grupo pretende retratar diversas situações frequentes a soropositivos e estereótipos que são impostos a essas pessoas, como, por exemplo, que são pessoas de aparência “magra e doente” ou que um simples contato com essa pessoa pode desencadear a contaminação com o vírus.

Como proposta para o terceiro dia, o grupo pretende trazer a ideia de construção de história em quadrinhos sobre os temas abordados no 2º dia, com duração, se possível, de dois períodos de 50 min. A principal intenção do grupo, com esta atividade, é de montar uma revista em quadrinhos que servirá de acervo para a escola. A produção destas histórias pode servir como avaliação dos alunos quanto à participação no projeto pela professora.

No quarto dia, planeja-se levar a revista já pronta para devolução das construções consequentes do projeto e fazer um agradecimento às turmas, escola e professores.

Os recursos necessários para este projeto dependem dos momentos pedagógicos propostos: para a roda de conversa, todo o grupo estará preparado para discutir sobre o tema após ser feita a leitura de artigos e textos sobre o assunto. Já para a confecção das histórias em quadrinhos, serão necessários materiais como: sulfite, canetinhas e revistas para colagens, que serão levadas pelo grupo. Porém, nada impedirá os alunos de utilizar materiais próprios para expor sua criatividade.

REFLEXÕES FINAIS

Espera-se, com este trabalho, consciencializar o máximo de alunos sobre o HIV/AIDS, seja quanto aos perigos que podem representar para suas vidas ou sobre a intolerância que existe sob esta temática. Deseja-se levar o assunto aos estudantes da forma mais leve e construtiva possível, abrindo espaço para eles tirarem suas dúvidas e não terem constrangimento de expor suas opiniões e concepções sobre o tema.

Os obstáculos são muitos, como o preconceito que podemos encontrar dentro das escolas, entre alunos e até muitos docentes; a resistência de professores a tratar do assunto e até mesmo da escola, mas concluímos com veemência que este tipo de intervenção é essencial para quebrar os tabus que este tipo de temática traz consigo.

REFERÊNCIAS

COSTA, Ana Luiza Chaffe; QUADRADO, Raquel Pereira; NUNES FILHO, Paulo Ricardo. MARCAS NOS CORPOS: EM FOCO O HIV/AIDS. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. **Debates contemporâneos sobre a educação para a sexualidade**. Rio Grande: Editora e Gráfica da FURG, 2017, p. 261-276.

INOVAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO COLETIVO NA FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PELA SOCIOPOÉTICA

Nara Rosane Machado de Oliveira, profenarita@gmail.com⁽¹⁾
Francéli Brizolla, franbrizolla@gmail.com⁽²⁾
Claudete da Silva Lima Martins, claudeteslm@gmail.com⁽³⁾

- ⁽¹⁾ Mestranda do Mestrado Acadêmico em Ensino; UNIPAMPA, Bagé RS
⁽²⁾ Docente Orientadora, UFPR-Litoral e Mestrado Acadêmico em Ensino; UNIPAMPA, Bagé RS
⁽³⁾ Docente Co-orientadora, Mestrado Acadêmico em Ensino; UNIPAMPA, Bagé RS

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um relato de experiência, recorte da pesquisa para dissertação de mestrado da autora, em desenvolvimento, realizado em uma escola pública estadual de Educação Básica (etapa Ensino Médio), localizada na periferia¹⁴ do município de Bagé/RS, em um encontro de formação para professores.

O referido relato justifica-se em virtude da premente necessidade de formações continuadas que valorizem a “pessoa” do professor, bem como, pelo fato de as equipes de professores sentirem-se, muitas vezes, “a margem” de processos de formação por conta de suas altas cargas de trabalho e/ou quantidade elevada de escolas para cumprir a carga horária semanal.

Nosso objetivo no encontro de formação foi mapear as concepções sobre in/exclusão social, por meio da metodologia sociopoética (GAUTHIER, 2012), com intuito de ouvir aos professores e proporcionar construção de conhecimento coletivo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este relato foi organizado e desenvolvido através dos pressupostos da sociopoética, a qual se trata de:

(...) uma abordagem de pesquisa em ciências do ser humano e da sociedade, enfermagem e educação, com possibilidades de aplicação no ensino e na aprendizagem, que segue cinco orientações básicas: a) instituição do dispositivo do **grupo-pesquisador (GP)**; b) a valorização das culturas dominadas e de resistência; c) os sociopoetas pretendem pensar, conhecer, pesquisar, aprender com o corpo inteiro; d) sociopoetas colocam

¹⁴ Aqui tomada em oposição ao centro da cidade.

em jogo capacidades criadoras que mobilizam o corpo inteiro e revelam fontes não conscientes de conhecimento; e) os sociopoetas insistem na responsabilidade ética, política, ética e espiritual do grupo-pesquisador, em todo momento do processo de pesquisa (GAUTHIER, 2012, p. 73-75) (grifos nossos).

O encontro, de duas horas, foi iniciado com relaxamento corporal e mental e desenvolvido através da técnica da “Vivência dos Lugares Geomíticos”. Foram participantes sete professores (GP) de áreas distintas do conhecimento. Os instrumentos para produção dos dados desse encontro foram confetos¹⁵ e produções textuais¹⁶. Os dados foram categorizados a partir das convergências e divergências e analisados através de estudo transversal e filosófico, de acordo com os pressupostos sociopoéticos (GAUTHIER, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo como fundamento o entendimento de que a prática da educação inclusiva carece de uma interpretação mais ampla, compreendemos que a mesma é:

(...) un proceso que comporta la transformación de las escuelas [...] Tiene por objetivo acabar con la exclusión que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad en materia de raza, situación económica, clase social, origen étnico, idioma, religión, sexo, orientación sexual y aptitudes [...] educación inclusiva no es un asunto marginal [...] La educación inclusiva es fundamental para lograr la equidad social y es un elemento constitutivo del aprendizaje a lo largo de toda la vida. (UNESCO, 2009, p. 4).

E, em contrapartida, concordando com Martins (1997), quando postula que

(...) não existe exclusão; existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe o conflito pela qual a vítima dos processos excludentes proclama se inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa. (MARTINS, 1997, p. 14).

A partir de tais pressupostos, ratificamos alguns de nossos entendimentos. Segundo Freire (2018), “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções (...) assim pode

¹⁵ Palavra criada para designar as misturas íntimas de conceito e afeto produzidas pelo grupo-pesquisador.

¹⁶ Produção textual em nosso estudo tomada como gênero textual postulado por Marcuschi (2008, p. 19), ou seja, “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”, que engloba todas as produções dos professores tais sejam: escritos, desenhos, poemas, colagens artísticas, manifestações de cor e arte, etc.

transformá-las” (FREIRE, 2018, p. 38), pois “há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que o homem responde aos desafios deste mesmo mundo, na sua ampla variedade” (FREIRE, 2018, p. 84).

A partir desse entendimento, propusemos a produção de dados com a técnica de Vivência dos Lugares Geomíticos, proposta por Gauthier a partir de experiências com indígenas, na qual se acredita que nenhum lugar é neutro. Compreendemos que tal concepção possa soar estranha para o entendimento dos espaços na cultura ocidental, especialmente no meio acadêmico. Entretanto, justamente por gerar estranhamentos mobilizando o imaginário dos participantes, tende a gerar dados heterogêneos. Para aplicação na dissertação de mestrado em questão, foram escolhidos: a Terra, a Ponte, o Túnel, o Poço, o Labirinto, o Caminho e o Vento.

Durante o encontro, após relaxamento, solicitamos ao grupo-pesquisador que descrevessem a associação que faziam entre o seu imaginário e o lugar geomítico apresentado, pensando nas seguintes perguntas orientadoras: Se a in/exclusão social fossem a Terra, onde crescem tuas raízes, como seriam para ti? Se fossem a Ponte, o Túnel, o Poço, o Labirinto, o Caminho, o Vento... Ao final solicitamos que cada um apresentasse e analisasse sua produção e os resultados foram discutidos em grupo. A discussão foi gravada, mediante autorização do GP. A estratégia foi importante por permitir ao GP uma análise preliminar sobre os dados recém produzidos, o que se coaduna com o objetivo da Sociopoética de explicitar a heterogeneidade da estrutura de pensamento de um grupo.

Percebemos que o grupo-pesquisador (GP), ao discutir, compreendeu que os processos de inclusão social como Terra deveriam ser vistos e, sobretudo, sentidos em suas raízes de direitos e equidade. Como Pontes de ligação à proximidade dos seres, sem desconsiderar os altos e baixos obscuros de um Túnel que pode ser de construção e reflexão. Como Poço impulsiona cada pessoa que se dispõe a refletir e a lutar em busca de não desistências, mesmo que se achando Labirinto de caminhos e processos diferentes possa ter objetivos semelhantes, que levem ao crescimento humano de cada um que se insere e progride nos Caminhos excludentes, pelo simples fato de uma pessoa apresentar “um diferencial” que pode vir demarcado e marcado em sua existência e aparência física. Inclusão social como Vento, para levar boas novas de consciência, apesar dos dissabores e não entendimentos, um Vento-brisa para reafirmar a luta pela equidade, ou mesmo um Vento-furacão para levantar os malfeitos, não ditos, as discriminações e preconceitos que teimam em impedir a

compreensão sobre o ser que somos e o ser que podemos/queremos ser, para nós mesmos e para o outro.

Para a exclusão social o GP construiu uma Terra que necessita de amor, paciência, resignação e muito trabalho de plantio como forma de renascimento e promoção de oportunidades onde aparentemente não existem possibilidades de germinação, produção e crescimento. Como uma Ponte que necessita de reparos urgentes, sobretudo em suas bases, pois as edificações excludentes muitas vezes não permitem que se saia do Túnel que se apresenta sempre obscuro e totalmente repleto de falsos conhecimentos e crenças de que quando não se tem, não se deve querer ser, uma espécie de Túnel/Poço, escuros, com fios muito fracos de luz, que muitas vezes são até mesmo ignorados, por quem vive os processos sociais excludentes. No Labirinto da exclusão social os trajetos parecem não ter saída, é como se perder-se fosse regra. Nos Caminhos da exclusão social o que mais parece pesar é a invisibilidade a que algumas pessoas são expostas sob as mais diversas formas. Deseja o GP, para exclusão social, um Vento arrasador de possibilidades que levem a cada pessoa à consciência de que será muito fácil perder-se dos outros quando “achamos” que somos mais e melhores sozinhos. O Vento exclusão social deve vir como olho de furação para transformação.

CONCLUSÕES OU REFLEXÕES FINAIS

Nosso objetivo, para esse relato de experiência, era mapear as possíveis concepções sobre in/exclusão social de professores que atuam em escola pública de periferia, e percebemos que para além de nossas próprias concepções, enquanto pesquisadoras, fundamentadas nos preceitos da UNESCO e de estudiosos e teóricos, os professores de nosso GP trazem verdadeiros confetos nascidos do dia a dia no chão da escola, na comunidade escolar carente não somente de bens materiais, mas de pertencimento humano.

Compreendemos que os processos que constituem a in/exclusão social são complexos, tanto quanto a existência do ser humano, por vezes nem palavras conseguimos encontrar para expressar seu significado, mas compreendemos que para a efetivação da inclusão social, a luta deverá ser diária, e para a minimização da exclusão social a luta tem que ser intensificada.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 38 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018

GAUTHIER, J. **O oco do vento: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais**. 1 ed. Curitiba/PR: CRV, 2012

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

UNESCO. **Directrices sobre políticas de inclusión en la educación**. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva/estrategias/4-4-acesso/saiba-mais/diretrizes-sobre-politicas-de-inclusao-na-educacao-unesco-2009>. Acesso: 15 jun. 2018.

NENHUM ALUNO OU PROFESSOR A MENOS

Rosemari da Silva Duarte - rrsmar@bol.com.br ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Professora de Artes na Educação Básica, Bagé, RS.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho está sendo realizado na E.E.E.M. Silveira Martins, Bagé - RS, após uma tragédia, o suicídio de uma ex-aluna, surgindo então a necessidade urgente de se trabalhar o tema depressão em sala de aula, sendo que a escola abrange um enorme número de jovens, cerca de 1200 alunos e grande parte deles nota-se sinais de depressão, então criamos o projeto: “nenhum aluno a menos”, nas aulas de Artes das turmas dos 8º e 9º anos.

É preciso ver e ouvir o sujeito adolescente, dar voz para que ele possa extravasar as suas angústias e desejos, pois esse sujeito vive bombardeado, por ideais de beleza, padrões sociais, muitas vezes inalcançáveis, maneiras de comportamento esperado, diversas dúvidas e inúmeras incertezas. Segundo Martins e Tourinho:

Na nossa contemporaneidade, é habitual ouvir e ver – na mídia e em suportes diversos – uma variedade de discursos vinculados aos jovens, aos discursos que constroem costuras e visões em relação as suas necessidades, aos seus gostos, aos seus preconceitos e aos conflitos relacionados com a sua cotidianidade. Entretanto, poucas vezes essas construções têm como ponto de partida os interesses reais desses jovens, produzindo, dessa forma, narrativas que, facilmente, são transformadas em estereótipos sociais que circulam e se estabelecem sem deixar para discussão. (MARTINS e TOURINHO, 2015, pág. 45).

O intuito deste projeto é criar uma rede de alternativas quanto ao tema e indicar um caminho de conhecimento, compreensão e métodos que venham a auxílio aos que estão passando por uma situação de crise, tanto para alunos como para professores, direcionando para novos olhares, usando a cultura visual como eixo para novas construções dando sentido e sendo significativas para as suas vidas dialogando com as diferentes disciplinas curriculares.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O projeto apresentado encontra-se em andamento em uma escola estadual da cidade de Bagé-RS, e trata-se de um relato de experiência que está

sendo desenvolvido no decorrer do terceiro trimestre de 2018 com as turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

O presente projeto iniciou, como já foi citado, a partir de uma tragédia, a perda de uma vida humana, de uma jovem, então para começar a falar sobre o assunto, trouxemos leituras visuais, fazendo um giro sobre a história da arte até os dias atuais, em seguida foi lançado o tema a ser trabalhado. As aulas seguintes foram organizadas da seguinte maneira:

a) “Cartinhas” com mensagens de auto estima e reflexão, cada aluno tirou uma “cartinha”, e aquele que se sentisse à vontade poderia lê-la em voz alta.

b) Observação e reflexão de imagens de obras de artes famosas de artistas que foram depressivos e a representaram, como Vincent Van Gogh e Edvard Munch, e após, com a turma dividida em grupos, deveriam fazer releituras da obra o Grito, Edvard Munch, “gritando” uma frase de ajuda para quem estivesse em depressão.

c) Vídeos sobre depressão com linguagem acessível ao jovem, após o vídeo foi realizado um debate sobre as questões apresentadas.

d) Criação de “cartinhas”, onde as turmas foram contribuindo com suas próprias mensagens em forma de frases motivacionais, para o nosso “pote dos bons conselhos”, para serem lidas pelas turmas envolvidas. (O pote é de vidro, pois como o vidro que se quebra e nunca mais será o mesmo, assim é a palavra, o que é dito jamais poderá ser restaurada, na sua forma original e pode deixar muitas marcas).

e) Término dos painéis do “grito” e exposição em locais de grande circulação na escola, com o intuito de chamar a atenção para o tema e quem sabe acalantar alguém em desespero.

Em uma das turmas, tem uma aluna surda, então com a preocupação de “nenhum aluno a menos”, um dos painéis ganhou o desenho do sinal em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), “comunique-se”, desta forma ampliamos também o nosso alcance de informações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em cada turma que foram transmitidos vídeos sobre depressão, terminavam com silêncio, lágrimas e abraço, pois no mínimo, um aluno sempre

desabava num choro inconsolável, talvez pela identificação com o que foi relatado ou por lembrar de pessoas que passam pelo problema. Assim, esses acontecimentos foram relatados para uma psicóloga, especialista em adolescência, para uma roda de conversa.

O projeto está tendo tanta repercussão que grupos se propuseram a estudar mais sobre o assunto para poder palestrar em outras turmas sobre o assunto, outro sugeriu que fizéssemos um quadro de bons pensamentos, com pequenos papéis para serem escritos e colados em um painel ao lado do espelho nos banheiros, outro pensou em mensagens do tipo cartas motivacionais espalhadas pela escola, outro está planejando atividades de acolhimento para os alunos no próximo ano, em fim, os alunos mostram-se engajados no tema e passaram a ser autores de ideias para a tentativa de solução dos próprios problemas.

Desta forma, segundo Dias; Irwin:

Negociar o engajamento pessoal em uma comunidade de pertença é parte da relação rizomática de investigadores que trabalham juntos. A/r/tógrafos estão continuamente negociando e renegociando o seu foco de interesse a medida que a pesquisa e as investigações da comunidade evoluem e se deslocam com decorrer do tempo. (DIAS; IRWIN,2013, p.162)

E, é exatamente isso o que está acontecendo as investigações e contribuições dos jovens adolescentes sobre um tema, infelizmente, tão comum entre eles.

Encontramos pais agradecidos que entendem e apoiam o tema que está sendo trabalhado em sala de aula, pois muitas vezes os próprios pais não sabem como falar sobre depressão com os seus filhos.

Os professores de outras disciplinas estão, aos poucos, aderindo ao projeto e também contribuindo com ideias.

O projeto está sendo estendido também ao corpo docente da escola, com o título de: “nenhum professor a menos”, pois a depressão também é uma doença que atinge os professores tanto quanto aos alunos. O portal do professor noticiou, uma pesquisa apresentada pela “psicóloga Nádia Maria Beserra Leite, da universidade de Brasília (UNB), com mais de oito mil professores da educação básica” daquela região, indicou que mais de 15% dos professores entrevistados apresentam acentuado “sofrimento causado por estresse laboral crônico”, e aqui no nosso estado os números não devem ser diferentes.

REFLEXÕES FINAIS

Trabalhar com um tema tão amplo e ao mesmo tempo muito delicado não é fácil, mas a medida que vai aumentando o interesse dos alunos e eles vão se tornando produtores e difusores de conhecimento, vemos o quanto é importante o professor ter esse olhar que busca valorizar o jovem adolescente acreditando nas suas potencialidades e capacidades de solução de problemas.

Ainda temos muito trabalho pela frente, para o próximo ano pretendemos estender o projeto para as demais turmas do Ensino Médio e a formação de um grupo de professores e alunos para a prática de Dança Circular, uma vez que o corpo também precisa se expressar e relaxar de uma maneira prazerosa.

Desta forma alunos e professores, de mãos dadas, podem seguir juntos essa caminhada, com pequenos e grandes passos, formando uma corrente com elos fortes, para que não tenhamos: “nenhum aluno ou professor a menos”.

REFERÊNCIAS

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L., **Pesquisa educacional baseada em Arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Educação da Cultura Visual: aprender...pesquisar...ensinar**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.

SOUZA, D. **Burnout: síndrome afeta mais de 15% dos docentes**. Disponível em:<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=38>>. Acesso em 10 out. 2018.

O TRABALHO DOCENTE COMO DISPOSITIVO DE INCLUSÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Michela Lemos Silveira Machado, michelalemossilveiramachado@gmail.com⁽¹⁾

Francéli Brizolla, franbrizolla@gmail.com⁽²⁾

Claudete da Silva Lima Martins, claudetemartins@unipampa.edu.br⁽³⁾

⁽¹⁾ Mestranda do Mestrado Acadêmico em Ensino – UNIPAMPA, Bagé RS

⁽²⁾ Docente Orientadora – UFPR Litoral/UNIPAMPA/MAE

⁽³⁾ Docente Co-orientadora - UNIPAMPA

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma experiência pedagógica sobre o trabalho colaborativo realizado entre professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professoras da sala regular, ação pedagógica na perspectiva inclusiva no processo de ensino-aprendizagem.

A partir da política de educação inclusiva brasileira (2008), considera-se público-alvo do AEE alunos com deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação, público-alvo do trabalho colaborativo em tela. O desenvolvimento da pesquisa ocorre numa escola pública municipal do município de Bagé/RS, como ação integrante de uma pesquisa-ação em desenvolvimento no Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE/UNIPAMPA). De acordo com o Plano Político Pedagógico (PPP), a escola iniciou suas atividades no ano de 2012, surgindo da fusão de duas escolas municipais, em virtude de a comunidade escolar dos bairros atendidos apresentarem um crescimento bastante significativo e, assim, não comportar a nova demanda, com o intuito de ampliar o espaço físico e torná-lo adequado aos seus alunos.

A escola municipal localiza-se no centro da cidade. A comunidade escolar é formada por pais de classe média e baixa. Atualmente conta com 487 alunos que frequentam a Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II; 37 professores; 13 cuidadores; e 10 funcionários. A escola possui 22 turmas distribuídas nos turnos da manhã e tarde. O Regimento Escolar traz informações sobre a estrutura da sala de recursos multifuncionais (SRM) que possui professoras especializadas e que realizam acompanhamento sistemático aos alunos e em conjunto com a orientação escolar.

De acordo com o item 17 do Regimento da escola, o AEE é um serviço de apoio especializado no qual o professor realiza a complementação ou suplementação curricular, fazendo uso de materiais e procedimentos específicos. Em seu papel os professores do AEE poderão atender aos alunos em pequenos grupos ou individualmente, devendo prestar assessoramento técnico-pedagógico aos professores da sala regular, para elaboração de plano de atendimento adequado às necessidades individuais dos alunos.

Diante da proposta de ensino colaborativo entende-se que o professor da sala regular e professor do AEE podem trabalhar em conjunto no que se refere ao planejamento, pois este trabalho colaborativo se define como uma parceria que visa uma tomada de decisão do profissional em relação a tarefa de pensar as questões de forma reflexiva e coletiva. Na perspectiva inclusiva, se faz necessário uma prática cotidiana de rede de relações, de um trabalho colaborativo que ocorra através da compreensão do trabalho dentro da escola.

Estima-se contribuir com a discussão sobre o trabalho colaborativo a fim de superar barreiras pedagógicas e promover a aprendizagem dos estudantes, na perspectiva da educação inclusiva.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa desenvolvida tem abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, sendo esta um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada pelos pesquisadores e os participantes representativos da situação a ser investigada, portanto, são sujeitos envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 2011), pois se trata de uma pesquisa que foi desenvolvida em decorrência da própria atuação profissional da pesquisadora. Assim, a ação da pesquisadora e sujeitos investigados, nesta pesquisa, esteve voltada para a investigação/percepção dos elementos de inovação educacional advindos do trabalho colaborativo na perspectiva da educação inclusiva.

Parte dos dados diagnósticos foram inicialmente coletados durante o ano letivo de 2016 e 2017, por meio de cadernos de registro que são uma espécie de agenda de trabalho individual de cada aluno atendido e que servem para nortear a produção de cada um dos recursos pedagógicos acessíveis complementares às suas escolarizações. A partir dos cadernos de registros diários, os dados coletados

foram organizados e submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2009).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de ensino colaborativo no espaço desta escola surge a partir da necessidade de organizar e produzir recursos acessíveis e flexíveis. Reflete a partir de uma proposta realizada há seis anos, como parte da vivência docente realizada no espaço do AEE e apresenta, portanto, alguns dados dessa vivência que se tornou objeto de pesquisa: o trabalho colaborativo, a autonomia dos alunos incluídos, a interação no grupo e a participação com equidade de condições. Essas primeiras observações e ações são possíveis em virtude do **cronograma de trabalho** que realizamos, apresentado a seguir.

Tabela 1: Cronograma de trabalho da sala do AEE

Turno	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira ¹⁷	Sexta-feira
Manhã	Atendimentos	Atendimentos	Atendimentos	Planejamento colaborativo e produção de recursos pedagógicos	Produção de recursos pedagógicos
Tarde	Atendimentos	Atendimentos	Atendimentos	Planejamento colaborativo e produção de recursos pedagógicos	Produção de recursos pedagógicos

Fonte: As autoras, 2018.

A estrutura do AEE se configura da seguinte forma: possui três professoras especializadas com formação inicial em Educação Especial e especialização na área de Educação Especial e duas professoras com mestrado e outra com mestrado em andamento. Com relação a carga horária destas profissionais, se estabelecem 78 horas semanais distribuídas em turnos e dias alternados, pois duas possuem outras escolas para atender e a outra possui licença para estudos.

As ações realizadas envolveram a organização da professora da sala regular semanalmente em relação ao planejamento antecipado para turma. A partir do dia marcado para entrega dos planejamentos, é utilizado pelas professoras do AEE um caderno de registro dos planejamentos recebidos, ou não, e a partir deste

¹⁷ Dia da semana determinado na Agenda da Escola para a entrega dos planejamentos antecipados de aula, por parte dos professores da sala de aula regular, aos professores da sala de AEE.

planejamento são pensadas ações com as professoras do AEE; estas têm a responsabilidade de produção e adaptações de conteúdos, atividades e recursos acessíveis necessários, de acordo com as especificidades dos alunos.

CONCLUSÕES OU REFLEXÕES FINAIS

Entendemos, assim, que a abordagem social dos direitos humanos que embasa o modelo de colaboração beneficia não somente o aluno com deficiência, mas todos os alunos. É possível compreender que a proposta de ensino colaborativo:

(...) não é a do trabalho centrado no aluno com deficiência, ela tem que como pressuposto que ambos os professores trabalhem com todos os alunos em sala, adequando-se as atividades para que todos os alunos tenham acesso e possam participar da atividade planejada para dar alcance ao curriculum (MENDES, VILARONGA E ZERBATO, 2014, p. 76).

Acredito que, por meio do trabalho colaborativo, o professor da sala regular e o professor do AEE desenvolvem uma postura de trocas e colaboração. Entendo que o ensino colaborativo se torna de suma importância para o ensino-aprendizagem de todos alunos, bem como, entre os profissionais envolvidos, pois estas trocas evidenciam conquistas de novos saberes e fazeres. Além disso, o conhecimento pode ser construído coletivamente, oportunizando aos envolvidos uma aprendizagem significativa de acordo com suas potencialidades.

Assim, esta discussão evidencia que as ações realizadas na escola através do trabalho colaborativo, em conjunto e compartilhado, tem a perspectiva de desenvolver maiores potencialidades nas ações e interações dos sujeitos e suas aprendizagens. Percebe-se que o planejamento antecipado e troca de informações entre os professores do AEE e da sala de aula são muito enriquecedores e oportunizam equidade ao aluno com deficiência nas suas aprendizagens.

A intenção da pesquisa-ação não é a de apresentar uma única maneira de trabalho, mas contribuir com experiências para que o processo da educação inclusiva venha contemplar as diferenças, na perspectiva da educação para todos (acessível e flexível), a partir da percepção de avanços significativos nas questões que envolvem a aprendizagem dos alunos inclusos nesta escola.

REFERÊNCIAS

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

____. **Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**, Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 06 jul. 2018.

MENDES, E. G; VILARONA, C.A.R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum especial. São Carlos: UFSCar, 2014.

THIOLLENT, M. J. M. **Metodologia da pesquisa-ação** - 18.ed. - São Paulo: Cortez, 2011

SERÁ O ENSINO RELIGIOSO UMA FERRAMENTA DE ENFRENTAMENTO AO FENÔMENO *BULLYING*?

Marcia Fernandes de Souza⁽¹⁾
Cláudia Moscarelli Corral⁽²⁾

⁽¹⁾ Licenciada em Ciências Biológicas (IPA), Especialista em Docência no Ensino Religioso, Professora da rede municipal de Bagé.

⁽²⁾ Psicóloga, Psicopedagoga (Argentina), Mestre e Especialista em Saúde Pública (Argentina), Especialista em Metodologia do Ensino Superior e em Saúde Mental Coletiva, Docente Assistente da UERGS/ Bagé.

INTRODUÇÃO

O *bullying* é um fenômeno preocupante que necessita ser compreendido, principalmente pelos docentes, a fim de que estes possam se posicionar frente a esse problema. Esse termo vem do inglês e significa todos os tipos de agressões morais, psicológicas e físicas (CORRAL, 2012, p.9). Elencar qual ou quais dessas podem causar mais danos seria reducionista, visto que só quem sofreu ou sofre *bullying* pode explicar as consequências de tais atos. O *bullying* tem adentrado na escola de forma devastadora. Não é de hoje que se reconhece esse comportamento nas escolas, mas o termo *bullying* é muito novo.

Na escola temos oportunidades de esclarecer e trabalhar sobre o *bullying* em todos os componentes curriculares, no entanto o Ensino Religioso (ER) como componente que trata de ética e direitos humanos baseada nos códigos das diversas religiões se torna disciplina ímpar para trabalhar o *bullying* em sala de aula. Haja vista que, dentre os eixos organizadores do conteúdo do ER, o estudo do Ethos permite adentrar nesse assunto visto que inclui valores.

Buscaremos demonstrar algumas metodologias práticas como o uso, por exemplo, dos textos sagrados como reflexão sobre o *bullying* e apontar subsídios teóricos a partir da pesquisa bibliográfica que possam sustentar a importância do ER no enfrentamento ao *bullying* na escola. Analisando também a importância desse componente curricular na discussão dentro desse espaço importante que é a escola.

Sabemos que a prevenção desse problema é um esforço conjunto de família, escola e sociedade. Para Silva (2010) o *bullying* não é fenômeno exclusivo da educação. Já Corral, entende que a escola é o lugar certo para abordar tal tema, visto

que constrói a identidade dos indivíduos, o problema da violência deve ser discutido e desmistificado (CORRAL, 2012).

Compreendendo-se a relevância do problema torna-se importante analisar através das pesquisas realizadas, até o momento, sobre este tema de que forma podemos abordar na disciplina de ensino religioso o fenômeno *bullying*.

O objetivo desta pesquisa é buscar responder se a disciplina de Ensino Religioso (ER) é um componente curricular que pode ajudar no enfrentamento e prevenção do *bullying* na escola. Essa é a pergunta norteadora do trabalho, que vamos buscar responder e tentaremos trazer subsídios que indiquem a importância do ER na abordagem do fenômeno *bullying*.

METODOLOGIA

A proposta desta investigação situa-se num paradigma qualitativo que tem por tipo de pesquisa a bibliográfica para dar conta de seu objetivo, qual seja: O Ensino Religioso pode ser uma Ferramenta de Enfrentamento do Fenômeno *Bullying*? Haja vista que na análise do Estado da Arte verificamos poucas pesquisas referentes a este assunto, o que permitiu definir por uma pesquisa exploratória, para ampliar os conhecimentos do *bullying* em relação ao Ensino Religioso.

Quanto à natureza é uma pesquisa aplicada, tendo em vista que queremos gerar conhecimentos para aplicação prática (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

As obras analisadas foram: artigos científicos, textos sagrados, Declaração Universal dos Direitos Humanos e livros publicados pelos seguintes autores: Silva (2010), Corral (2012) , Chalita (2008) , Maturana (1998) , Passos (2007) , Freire (2011) e Junqueira (2011). Além disso, plataformas de pesquisas como Google Acadêmico e Scielo, também web sites como do Fonaper e sites governamentais.

De acordo com o Estado da Arte, usando os descritores “bullying e ensino religioso” ou “bullying or religion” localizamos: no site do Google Acadêmico seis artigos que tratam do enfrentamento ao bullying associado ao ER escolar; apenas um artigo no site Springer Link ;RefSeek (localizamos blogs e sites que tratam do assunto) nas revistas científicas sobre Ciências da Religião, nas revistas científicas de Educação, no sites Scielo, Dialnet, Lilacs, Microsoft academic, JURN, BASE, Ciencia.Science.gov, Science research.com, Iseek education, Pubmed, Research Gate, Athena, Domínio Público, Icap, OAlster, Repositorium, RCAAP, Eric e Portal

Periódicos Capes não localizamos nenhum trabalho com os descritores acima.

Nas pesquisas acima buscamos literatura que conectasse o ER ao enfrentamento do *bullying* no espaço escolar, pudemos observar que embora não haja um vasto conteúdo sobre o assunto, nesses poucos artigos e *web sites* encontrados a temática é a mesma de que sim, o ensino religioso é importante, contribui e proporciona a reflexão sobre o *bullying* na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme analisamos acima o ensino religioso e o *bullying* entremeiam-se por vários conceitos e princípios. Especificamente, no Estado da Arte localizamos poucas pesquisas e escritos sobre os dois temas juntos. Por essa razão buscamos encontrar na literatura, um elo de ligação que transforme o ER numa disciplina que busque desenvolver a capacidade crítica e pensante dos alunos, para que aprimorem com isso a consciência da cidadania e do real sentido do pertencer.

Para que os alunos possam responsabilizar-se pelo ambiente de camaradagem, ou seja, de acolhimento às diferenças, numa real possibilidade de aprendizagem de si e do outro. Cumprindo assim, o preceito fundamental da educação, para a UNESCO (2010) educar seres capazes de aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver.

Para fins de pesquisa existe uma carência de produção literária a respeito do Ensino Religioso como ferramenta de enfrentamento ao *bullying*. Porém, autores diversos trazem aportes teórico-práticos em suas teorias que podem, sim, serem utilizadas em sala de aula. Teorias estas que são unânimes sobre o amor ser a maior ferramenta para enfrentar esse fenômeno.

Somos todos responsáveis por cada criança que nasce e se desenvolve, e se queremos uma sociedade que respeite as alteridades, democrática e ética, enfim, uma sociedade que cultive a paz e a justiça, necessitaremos desenvolver na escola a consciência de seu papel formador e, nos professores a compreensão de si como partícipes desta responsabilidade que visa relações sociais baseadas na aceitação do outro, como legítimo outro na convivência.

REFERÊNCIAS

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia da Amizade Bullying o sofrimento das**

vítimas e dos agressores. São Paulo: Editora Gente, 2008.

CORRAL, Claudia Moscarelli; SANTOS, F. F.; VELLEDA, J. M.; MENEZES, G.
Bullying: um fenômeno sem rosto. 1ª ed. Porto Alegre: Evangraf, 2012. 135p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43ª ed. São Paulo. Paz e Terra, 2011.144p.

_____. **Educação e Mudança.** 2ª ed. São Paulo. Paz e Terra, 1979. 79p.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (ORG.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política.**
Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 98 p.
PASSOS, João Décio. **Ensino religioso: construção de uma proposta.** São Paulo:
Paulinas, 2007. (Coleção temas do ensino religioso).

Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre Educação para o séculoXXI. **UNESCO.**2010. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em mar.2018.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying mentes perigosas nas Escolas.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2010, 188 p.

Roda de ConversAÇÃO 2

Sala 7



A FORMAÇÃO DE LEITORES ATRAVÉS DA MITOLOGIA AFRICANA: UMA POLÍTICA DE PENSAMENTO DIFERENCIADO

Simone Gomes de Faria - simonegomesdefaria@gmail.com ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Professora Municipal de Bagé e Hulha Negra. Mestre em História da Universidade Federal do Rio Grande. FURG.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de intervenção realizou-se numa escola rural da rede municipal de Hulha Negra R/S com cerca de vinte crianças do 9º ano. Neste limiar, justificamos o projeto partindo da realidade em que estes jovens estão inseridos, pois, nesta localidade tipicamente religiosa e de origem alemã observamos o déficit de leitura e a grande necessidade de desconstruirmos valores institucionalizados dentro deste seio social acerca da cultura afro-brasileira no intuito de instigá-los a se tornarem sujeitos mais democráticos, tolerantes, solidários e, principalmente, formar leitores que soubessem reconhecer através deste gênero textual, a mitologia, que a leitura pode se tornar fascinante e que aguçar seus sentidos. Partindo disto organizamos várias modalidades de trabalhos oportunizando ao estudante novas experiências de vida com propostas de atividades que lhes orientassem e os motivassem a se tornarem leitores e leituras com uma política pensamento mais solidária.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O projeto de intervenção ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Monteiro Lobato numa turma de 9º ano, na disciplina de Língua Portuguesa, com vinte participantes. Sendo assim, nos cerceamos da realização de um questionário de sondagem; mostra de imagens da cultura africana; entrega de um livrinho de mitologia africana confeccionado pela professora regente e que foram lidos em roda. Nas atividades onde foram desveladas imagens de alguns mitos já aferidos no livrinho, bem como, a inclusão de novos mitos realizamos na biblioteca da escola e no pátio da escola foi solicitado que em grupos eles recontassem a história. Por fim, foram levados ao vídeo para que assistissem como parte final das atividades um filme onde foram feitas perquirições fecundas a respeito da condição do negro no

século XIX.

No desenrolar das atividades foram utilizados alguns materiais que serviram de base para concretude do que se propôs a realizar. Para a realização dos questionários fora utilizada folha colorida como a amarela e a verde. O motivo dessa escolha se deve ao fato de ambas serem as cores da bandeira da África. Como recurso se utilizou recortes de revistas e imagens da internet coloridas para mostrar um pouco das belas paisagens do continente africano. Desta forma, a professora confeccionou dois livrinhos, o primeiro com um texto de sua autoria com sete folhas que objetivava colocar os alunos a parte da cultura afro-brasileira e o segundo retirado de um site da internet alguns oito mitos. A câmera digital fora utilizada como forma de registro das atividades sendo realizadas e a cartolina serviu para a confecção de imagens de orixás que foram explanados nos mitos expostos e a TV e o DVD para a reprodução do vídeo Amistad.

Ressalta-se que vários materiais foram utilizados, no entanto, todos foram confeccionados manualmente e isso decorreu e ainda decorre pelo fato da inexistência de recursos que abordem o assunto num enfoque pedagógico. Em suma, iniciamos nossas atividades com um questionário sobre a mitologia africana (sondagem); produção textual aportando sobre as características da África; mostra de imagens da cultura africana (desconstrução de ideias); entrega de um livro com o legado africano para o Brasil (aspectos culturais); hora da leitura: entrega de um livro com mitos de orixás; explicação do que é mito/ leitura oral dos mitos (total de oito mitos dos orixás mais conhecidos do panteão africano); apresentação iconográfica de algumas entidades mitológicas-debate; questionário de finalização do trabalho findando com a exibição do filme Amistad/ para debatermos pontos principais já averiguados nas fases anteriores de nossa intervenção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inegavelmente a leitura é uma troca de experiências, que por sua vez, não faz parte dos encontros familiares da realidade destas crianças. O feitiço das fábulas, mitos, lendas, narrativas fantásticas ou realistas e histórias de vida não pertencem a esse contexto que cede espaço para afazeres na lavoura e direcionados para a lida campesina. O tempo de lazer da família se resume somente a programas televisivos, ou seja, cultura de massa, que pouco valoriza o hábito de ler, pensar, desvendar,

dialogar, criticar. Deste modo, é por meio da escola que devemos realizar estratégias pedagógicas; entretanto, para isso é necessário que os professores das diversas áreas revisem e reavaliem suas práticas pedagógicas reconhecendo e valorizando as contribuições do povo negro. Neste enfoque, se ressalta que não basta somente tornar a cultura visível é de vital acuidade fazer uma análise de conceitos e termos problematizando-os como: etnocentrismo, eurocentrismo, etnia, raça, racismo, preconceito, discriminação entre outras terminologias que primem para uma abordagem multicultural e de valia para a cultura afro-brasileira africana. Visto que:

(...) a cultura negra ainda é tratada com descaso em nossas escolas, isso porque os/as docentes foram formados/as para entender o legado africano como saberes do mal, saberes de culturas atrasadas e pré-lógicas, repercutindo nos currículos escolares com uma carga preconceituosa que gera as discriminações (SANTANA, 2006, p. 39).

Partindo do que Santana (2006) nos revela nos apropriamos de um gênero textual para que fosse conferido um projeto de caráter afirmativo primando para que a literatura afro-brasileira aportasse um novo ângulo, uma nova visão. Nesse sentido, nos amparamos de narrativas até pouco tempo consideradas marginalizadas. A escolha por tais mitos fora com o objetivo de romper certos estigmas criados no imaginário coletivo dos estudantes no contexto formal. Observa-se que durante muito tempo, nos ambientes formais foi negada a importância de primar por outras culturas valorizando uma educação com enfoque eurocêntrico e nisso se é denotado muito bem porque:

(...) o padrão branco torna-se sinônimo de pureza artística, nobreza estética, majestade moral, sabedoria científica, a idéia da razão. A paz, o belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. A violência, a feiúra, a injustiça, as contendas são negras. Ao branco atribui-se a cultura confundida como ilustração. Ao negro atribui-se a cultura difundida como exotismo e/ou primitividade. (CAVALLEIRO 2001, p.93)

Com base nessas observações foi fundamental desconstruirmos essa imagem e instaurar uma visão de uma nova cosmologia tendo em vista que a escola precisa estar aberta para projetos educativos contra uma educação racista. Não obstante, para que a escola se torne democrática e prime realmente por uma educação multicultural é necessário que todos façam frente. Nós fizemos a nossa parte neste projeto e esperamos que outras ações sejam realizadas mesmo com nosso cenário político-social-econômico beirando a riscos e incertezas.

CONCLUSÕES OU REFLEXÕES FINAIS

A presente proposta primou pela prática da leitura dos mitos africanos como um veio para que os discentes conhecessem uma nova cultura, bem como, desconstruíssem valores já internalizados. É sabido que por muito tempo os professores obtinham como amparo basicamente narrativas eurocêntricas, preconceituosas e estereotipadas, assim sendo, a prática de atividades convencionais e tradicionais geraram estigmas, preconceitos e visões negativas, principalmente, as referentes com a cultura afro-brasileiro.

Neste limiar, o projeto alcançou os objetivos propostos na desconstrução de alguns valores construídos culturalmente, contudo, nos resta a dizer que todas as ações propostas no projeto não objetivaram de modo algum “evangelizar”, mas, transpor para os alunos um pouco da cosmovisão da mitologia com o intuito de que os mesmos se apropriassem do conteúdo explorado através de uma visão mais humana, mais digna e menos racista.

Nessa perspectiva, em todas as atividades ocorridas, se aspirou à existência de uma democracia social em prol de uma sociedade em que os mais variados grupos étnico-raciais vivam em situação real de igualdade social, racial e de seus direitos com respeito à tolerância e apreço ao diferente, ao adverso. A partir dessas considerações fica a certeza de que há necessidade emergente de reparar os danos que se repetem há séculos contra a identidade e direitos civis de milhões de negros (as) brasileiros (os) que se encontra em desvantagem perante outros grupos étnicos. Por fim, compreendemos que não se deve somente criar propostas alternativas de superação de preconceitos e discriminação, e sim, agir eficazmente para que a realidade social seja transformada. Eis nosso grande e eterno desafio!

REFERÊNCIAS

CAVALLEIRO, E. **Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo Melhor.** In. CAVALLEIRO, E. (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTANA, Marise de. **O Legado Africano e o Trabalho Docente.** Boletim, 2006.

EDUCAÇÃO MUSICAL NO EXERCÍCIO DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Giovana Brizolla Algarve Santos – giovanacox@gmail.com ⁽¹⁾,
Gilnara Corrêa Oliveira – gilnaracco@terra.com.br ⁽²⁾

⁽¹⁾ Licencianda em Música; Universidade Federal do Pampa; Bagé - RS.

⁽²⁾ Professora adjunta/Área da Educação; Universidade Federal do Pampa; Bagé - RS.

INTRODUÇÃO

Esta escrita configura-se como um relato a partir da experiência agregada através do projeto de extensão da Universidade Federal do Pampa, “Música e Saúde Mental”, realizado no Centro de Atenção Psicossocial Infantil de Bagé (CAPSi), visando promover um processo de articulação entre a universidade e a sua comunidade externa. O objetivo é desenvolver atividades de ensino musical com crianças e adolescentes com deficiências físicas, cognitivas, múltiplas ou em situação de vulnerabilidade social, a partir dos vieses da educação musical configurando-se dentro das propostas da educação musical especial (GAINZA, 1988; JOLY, 2003; LOURO, 2000, 2006, 2012; CARNEIRO, 2014).

Com o decorrer dos encontros surgiram questionamentos sobre a influência da música no desenvolvimento integral dos participantes, indo além da sua função primária de ensinar. Logo, tem sido possível evidenciar e compreender cada vez mais que as atividades musicais desenvolvidas também agregam de maneira transversal o conceito de formação integral e promoção ao bem-estar dos participantes, ao considerarmos que as atividades musicais, praticadas por profissionais aptos a desenvolver estes aspectos, além de ensinar, também colaboram para o desenvolvimento sócio-afetivo, cognitivo, físico-motor, etc. Estes aspectos tornam-se mais expressivos no ensino de pessoas com deficiência, considerando a necessidade de serem instruídos por educadores com um olhar especializado, dedicado e diferenciado sobre as suas aprendizagens, especificidades, diferenças e capacidades. Neste sentido, muitos autores vêm dialogando as funções e as capacidades da música no aspecto educativo-musical, terapêutico-musical, bem como na

reunião de ambos (GAINZA, 1988; JOLY, 2003).

A partir destes pressupostos, os diálogos que se sucedem buscam demonstrar sobre as experiências relatadas, indo ao encontro do objetivo desta escrita: relatar sobre as práticas educativo-musicais e seus desdobramentos em prol da formação integral humana desenvolvidas em um espaço de saúde mental.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na educação musical especial também é necessário dividir os alunos conforme as idades, considerando que as propostas metodológicas variam conforme o grupo etário. Além disso, o professor deve ter consciência sobre a idade cronológica e a idade mental dos alunos, pois planejar a partir deste aspecto também é incluir o aluno conforme a fase de desenvolvimento que o mesmo vive. Portanto, foi necessário disponibilizar, neste ano, dois grupos para o desenvolvimento das aulas semanais, com duração de 1 hora: um voltado para crianças – atualmente, é contemplado com participantes de idades entre 7 e 11 anos – e outro para pré-adolescentes e adolescentes – que comporta, hoje, participantes com idades entre 12 e 15 anos.

O foco de trabalho com cada grupo foi especificado a partir de ‘fios condutores’, buscando guiar a elaboração das atividades e os pressupostos metodológicos da seguinte forma: com o grupo das crianças, o fio condutor definiu-se dentro da temática do canto; com os maiores, a partir da doação de algumas flautas doces, o fio condutor estipulado foi de instrumentos musicais. Contudo, todos os conteúdos musicais são trabalhados com os grupos, não se concentrando apenas nos temas definidos. As atividades desenvolvidas configuram-se como de musicalização, logo nenhum foco de trabalho relatado obtém ação única e total. Na busca de dinamicidade nas aulas, os conteúdos musicais ensinados são articulados com músicas selecionadas, jogos didáticos, instrumentos, tecnologias, brincadeiras, teoria musical, etc.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados trazidos dizem muito a respeito de um processo que relaciona o ensino musical e a terapia com música, pois, no contexto em que o projeto foi desenvolvido, há a tendência de visualizar o papel da música como reabilitativa, conforme afirma Louro que, “[...] em muitas instituições dedicadas ao atendimento de pessoas com deficiência, [...] a música é parte integrante das atividades diárias. Mas, a maioria destas instituições direcionam a prática musical somente com o objetivo de reabilitar [...]” (LOURO, 2006, p. 27).

Neste contexto, as práticas educativo-musicais condizem ao ensino musical; os desdobramentos dela, em prol do desenvolvimento integral dos alunos participantes, à terapia com música. Para Gainza (1988), um dos principais fatos que relaciona estes âmbitos de uso da música é a reunião das capacidades de aprendizagem e as capacidades cognitivas do indivíduo. Relacionando ao projeto, concordamos que estes aspectos devem ser observados e avaliados durante o desenvolvimento das aulas, pois as deficiências dos alunos participantes são distintas e variadas, o que caracteriza as atividades como heterogêneas. Logo, nas atividades selecionadas com base nos fios condutores de trabalho, é necessário considerar as capacidades cognitivas de cada aluno, elegendo funções específicas durante a atividade, estimulando capacidades de aprendizagem individuais e conhecendo o contexto, sem subestimar as reais capacidades do aluno de aprender. Através destas atividades é evidente o crescimento dos alunos nas capacidades percussivas e no desenvolvimento de células rítmicas simples, intermediárias e, inclusive, mais avançadas. Através deste conteúdo musical, tem sido estimulante aos alunos, principalmente àqueles com deficiência intelectual, o desenvolvimento das capacidades psicomotoras. Segundo Louro (2012, p. 108), “a compreensão rítmica requer que o aluno saiba agrupar, associar, sequenciar e classificar, exigências diretamente ligadas a competências neurofuncionais”.

O trabalho coletivo com música é outro aspecto importante a destacar. Alguns alunos possuem dificuldades de relação entre pares, na

comunicação e na troca. As atividades musicais trabalhadas sempre em conjunto e com funções estipuladas a cada um têm sido muito importantes para o desenvolvimento sócio-afetivo dos alunos. Já as práticas de canto contribuem para, cada vez mais, sensibilizar os alunos auditivamente, aproximando-o dos sons e das notas musicais, reconhecendo suas capacidades vocais e estabelecendo compreensões de altura sonora, dinâmica, intensidade e coordenação. Estes aspectos interferem no desenvolvimento da autoestima, o conhecimento sobre si e suas capacidades.

CONCLUSÕES OU REFLEXÕES FINAIS

Inúmeros outros aspectos em prol do desenvolvimento integral dos alunos poderiam ser discutidos e relacionados com as práticas educativo-musicais. Estes aqui apresentados caracterizam-se como os mais expressivos na fase de aprendizado que os grupos vivem e que, de fato, já são evidenciados, associando-os com o que a literatura vem propondo e discutindo sobre este assunto.

A partir dessa discussão, é possível perceber na prática a universalidade e as possibilidades que a música tem de alcançar e tocar o indivíduo. Além disso, é evidente a sua contribuição ao desenvolvimento integral de pessoas, principalmente para aqueles que possuem dificuldades. Os diálogos da educação e, principalmente, da educação especial vêm propondo que o educador olhe atento para as capacidades e necessidades de cada aluno, assumindo que pessoas com deficiência são capazes de alcançar todas as etapas do desenvolvimento, mas em um tempo diferenciado e individual, necessitando de uma carga maior de estímulos.

Contudo, ainda encontramos diversos enfrentamentos no sistema educacional que atrasam a presença da música na escola e, por conseguinte, as suas contribuições ao desenvolvimento humano. Tão difícil quanto é a conscientização da sociedade sobre o dever que temos de incluir pessoas com deficiência em todas as esferas da sociedade, garantindo a relação entre todos e o aprendizado comum para todos.

Aprender música, em espaços formais ou não de ensino, é fundamental para o nosso desenvolvimento e para um aprendizado efetivo. O ensino de música tem se configurado como uma inovação pedagógica.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Italan. Educação musical especial: delimitando fronteiras com a musicoterapia. In: **XII Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical**. São Luis, 2014. Anais. São Luis: Associação Brasileira de Educação Musical, 2014.

GAINZA, Violeta de H. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 3 ed. São Paulo: Summus, 1988.

JOLY, Ilza Z. L. Música e Educação Especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. **Revista do Centro de Educação (UFSM)**, v. 28, n. 2, p. 1-5, 2003.

LOURO, Viviane dos S. **Educação musical e musicoterapia frente a pessoa com deficiência**. São Paulo, 2000. Disponível em <https://musicaeinclusao.wordpress.com/2013/06/07/louro-viviane-educacao-musical-e-musicoterapia-frente-a-pessoa-com-deficiencia-2/>. Acesso em: 09 abr. 2018.

_____. **Educação Musical e Deficiência: propostas pedagógicas**. 1 ed. São José dos Campos: editora do autor, 2006.

_____. **Fundamentos da Aprendizagem Musical da pessoa com deficiência**. 1 ed. São Paulo: Editora Som, 2012.

QUANDO O NOVO NASCE VELHO – DESAFIOS DO *TAICHICHUAN* PARA A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL

Rui Seabra Machado – rui.smachado@gmail.com⁽¹⁾

Pâmela Billig Mello Carpes – pamelacarpes@unipampa.edu.br⁽²⁾

⁽¹⁾ Discente do curso de mestrado em Ciências Fisiológicas; Universidade Federal do Pampa; Uruguaiiana - RS.

⁽²⁾ Professora Doutora em Ciências Biológicas - Fisiologia; Universidade Federal do Pampa; Uruguaiiana - RS.

INTRODUÇÃO

A palavra inovação vem do latim *innovatio*, que significa renovação. Isso ocorre graças a introdução de algo novo, dando um carácter especial a essa novidade (BATTESTEIN, 2016). Hoje, o termo inovação ocupa um lugar de destaque tanto no ambiente empresarial quanto acadêmico. No entanto, esse conceito está sendo manipulado, levando a sociedade a uma corrida para a inovação por medo da obsolescência.

Atualmente, o uso do termo inovação se tornou, equivocadamente, um sinônimo de competitividade (BATTESTEIN, 2016). Este processo leva ao desenvolvimento do estresse crônico e da ansiedade. E essas doenças já estão refletidas na escola, através das manifestações de violência, na obesidade, nas incertezas sobre o futuro, nas tentativas de suicídio, etc (ALBUQUERQUE; WILLIAMS; D’AFFONSECA, 2013).

Claro que as causas dessas enfermidades são multifatoriais. Mas a competitividade exacerbada nos ajuda a perceber o erro em se utilizar conceitos empresariais na educação. Gardner (1999, p. 299 apud BEZERRA, 2014, p.420), já afirmava que “uma pessoa pode ser vitoriosa na Wall Street ou em Washington e, apesar disso, fracassar como ser humano”.

E não seria esse o objetivo da educação? Ajudar o indivíduo a ser vitorioso como ser humano?

Sendo assim a inovação pedagógica deveria basear-se na inovação do Ser. No surgimento de algo novo no carácter pessoal do indivíduo, como fruto do *educere*, “conduzindo para fora” novas habilidades, capazes de auxiliar a sociedade com novas ideias, novas técnicas, etc

Neste contexto, as práticas contemplativas, como o *TaiChiChuan*, uma antiga arte marcial terapêutica chinesa (WANG et al., 2015), um exercício físico que busca a naturalidade do Ser, propiciando ao praticante experimentar estados de relaxamento e tranquilidade (JAHNKE et al., 2010), poderia ser introduzida na escola, como ferramenta de inovação pedagógica para auxiliar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos jovens e crianças.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As intervenções foram realizadas por um instrutor sênior da *World Chen Xiaowang Taijiquan Association*, que ministra aulas de *TaiChiChuan* há mais de 10 anos. E com experiência na área de Práticas Integrativas e Complementares como consta na PNPIC (Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares), com ênfase em práticas corporais e mentais.

Para essas intervenções foi utilizado um exercício básico do *TaiChiChuan*, o *Zhanzhuang*, com alunos e alunas de uma turma do 9º ano do ensino fundamental da rede pública do município de Uruguaiana-RS. Contando com a participação de 18 sujeitos com idade média de 14 anos.

O *Zhanzhuang* consiste em ficar em pé, com os joelhos e cotovelos flexionados, mantendo o alinhamento corporal e buscando um relaxamento de todo o corpo (SILBERSTORFF, 2009). Este exercício foi oferecido em sessões de 20 minutos (nos intervalos das aulas), 3 vezes por semana, durante 20 sessões.

Após as 20 sessões foi aplicado um questionário composto de 7 afirmações com opções de concordância baseadas na escala Likert para identificar a percepção dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto a primeira pergunta, se eles gostaram de praticar o *TaiChiChuan*, 93% concordou totalmente. Outros 64% concordaram parcialmente que o *TaiChiChuan* ajudou a ficar mais tranquilo na sala de aula e 71% também concordaram parcialmente que o *TaiChiChuan* ajudou a se concentrarem mais nas atividades das aulas.

Estes resultados nos ajudaram a perceber que não é necessário a utilização

de recursos de alta tecnologia para inovar em sala de aula. A indicação que alunos e alunas aderiram ao *TaiChiChuan*, tendo a percepção que ficaram mais calmos e mais concentrados é um dado que atende a uma demanda de muitos professores que apontam para a falta de atenção dos alunos em sala de aula. Esses dados nos permitiram estimar que os benefícios relatados Jahnke e colaboradores (2010), também pode ser percebido em sala de aula.

Quando perguntados sobre o sono, 36% concordaram parcialmente que o sono ficou mais tranquilo, e 64% também concordaram parcialmente que o *TaiChiChuan* ajudou a se saírem melhor na escola (melhorou o rendimento escolar). A melhora na calma foi relatada por 42% dos alunos que concordaram totalmente que o *TaiChiChuan* teria melhorado esta habilidade. E 42% também concordaram totalmente que teriam ficado mais calmos na hora das provas. Além disso 57% dos alunos concordaram parcialmente que conseguiram lembrar mais facilmente das coisas.

Estes dados, que sugerem uma melhor percepção da calma e do rendimento escolar, podem sugerir que práticas contemplativas auxiliariam no gerenciamento de eventos conflituosos na escola, bem como poderiam diminuir as manifestações de violência, do estresse e da ansiedade. Servindo inclusive como atividade para a promoção da vida, atenuando os efeitos percebidos por Albuquerque, Williams e D'affonseca (2013), das manifestações de violência, nas incertezas sobre o futuro, nas tentativas de suicídio, etc.

REFLEXÕES FINAIS

O *TaiChiChuan*, assim como outras práticas contemplativas, tem muito o que oferecer a educação. Porém, estas técnicas necessitam ser didatizadas, “pedagogiadas”, tornando-se instrumentos que auxiliem a inovação do indivíduo, dia a dia, e que este possa contribuir no coletivo onde estão inserido.

Estas práticas podem contribuir para currículos mais orgânicos, que privilegiem a formação socioemocional das crianças e jovens. Permitindo o desenvolvimento da empatia e da solidariedade. Fundamentos imprescindíveis para a vida em uma sociedade equânime, solidaria e democrática.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, P. P.; D'AFFONSECA, S. M.; WILLIAMS, L. C. A. Efeitos Tardios do Bullying e Transtorno de Estresse Pós-Traumático: uma revisão crítica.

Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, DF, v. 29, n. 1, p. 91-98, 2013.

BATTESTIN, C.; NOGARO, A. Sentidos e Contornos da Inovação na Educação. Em: **HOLOS** 2, pág. 357. 2016. DOI: 10.15628/holos.2016.3097.

BEZERRA, M. A. Professores: Imagens do Futuro Presente. Em: **Administração: Ensino e Pesquisa (RAEP)** 2014/15. 2014.

JAHNKE, R.; et al A comprehensive review of health benefits of qigong and tai chi. **American journal of health promotion: AJHP**, v. 24, n. 6, 1-25, 2010.

SILBERSTORFF, J. **Chen: Living Taijiquan in the Classical Style**. Philadelphia, EUA: Singing Dragon, 2009.

WANG, F. et al. The effect of meditative movement on sleep quality: A systematic review. **Sleep medicine reviews**, v. 30, p. 43-52, 2015.

TEATRO E EDUCAÇÃO: O USO DA ARTE CÊNICA COMO METODOLOGIA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Maria Clara Ferreira Machado - clara.fmachado@gmail.com ⁽¹⁾
Eduardo Teles da Rosa - eduardotelesr@gmail.com ⁽¹⁾
Jennifer Guterres Dias - jenniferaguterresdias66@gmail.com ⁽¹⁾
Stefânia Graces Mignone - ste.graces@gmail.com ⁽¹⁾
Elena Maria Billig Mello - elenamello@unipampa.edu.br ⁽²⁾

⁽¹⁾ Alunos/as do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza; Universidade Federal do Pampa; Uruguaiiana.

⁽²⁾ Professora Dr^a. em Educação; Universidade Federal do Pampa; Uruguaiiana.

INTRODUÇÃO

Uma boa comunicação é fundamental para o ensino-aprendizagem. Entretanto, como aprimorar essa habilidade durante um curso de formação de professores/as, se há incipientes momentos em que essa é desenvolvida?

Entendemos que a inovação pedagógica auxilia no processo de formação de educadores/as, sendo compreendida “como práticas que rompem com o paradigma da racionalidade técnica, desconstruindo a lógica disciplinar e a pura transmissão de conhecimentos científicos” (SILVA; FERNANDES; FLEURI, 2018). Para isso, o teatro auxilia, pois possui uma consistente fundamentação teórica que subsidia a sua aplicação para o desenvolvimento de uma pedagogia emancipatória.

O teatro se apresenta como uma alternativa metodológica, que busca a sensibilização, para uma leitura de mundo de forma mais crítica. Como se trata de uma ciência da ação estética, que tem o corpo em movimento, a sua base fundamental, pode enriquecer e auxiliar nos cursos de licenciatura como recurso didático. Entretanto, esse está praticamente ausente na formação dos/as profissionais da Educação (NASCIMENTO; KRUG, 2015).

Como somos discentes de um curso de licenciatura em Ciências da Natureza, encontramos amparo nas palavras de Moreira e Rezende (2007), que nas aulas de Ciências, a representação teatral pode ser desenvolvida como: a apresentação dos fenômenos, a personificação de vultos históricos, ou em situações onde se discute a relação entre ciência e sociedade.

Percebendo o potencial do teatro, como uma ferramenta pedagógica e, um eficiente recurso para visualizar conceitos e oportunizar reflexão, descreveremos neste trabalho, como planejamos uma atividade de teatro no componente curricular

Políticas Públicas, Legislação e Gestão da Educação Básica no segundo semestre deste ano, 2018.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para representar de forma lúdica para os nossos colegas sobre ordenamento legal e normativo da educação à distância (EAD), decidimos por interpretar um debate formal, inspirado nos modelos utilizados pelas eleições dos presidentes.

Passamos a explicação de como será a organização metodológica para esse momento teatral de debate. A organização pedagógica a ser utilizada para o nosso debate será com 3 oradores e 1 moderadora. Os/As participantes terão argumentos divergentes, a fim de que a audiência possa entender a complexidade de cada ponto de vista. Os argumentos serão expostos inicialmente, seguidos de réplica e tréplica. A explanação terá um tempo de 5 a 10 min. - para cada pergunta sobre um tópico relacionado à EAD.

A nossa moderadora terá um papel importante, sendo que ela iniciará o debate expondo quem são os/as oradores/as, as regras do debate e colaborando com perguntas e indagações. Também se certificará caso os/as oradores/as excedam o tempo definido. Ao final, ela fará uma síntese dos argumentos apresentados.

Dentro da metodologia de interpretação teatral, a que vamos utilizar será o do Teatro do Oprimido (TO), que se trata de:

[...] uma formulação teórica e um método estético cuja teoria e práxis estão inspiradas na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, utiliza as técnicas dramáticas como um instrumento eficaz para a compreensão e a busca de alternativas a problemas sociais, interpessoais e individuais (MOTOS-TEUREL; NAVARRO-AMORÓS, 2012, p.619).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mesmo ainda não tendo realizado o debate até o momento da escrita deste trabalho, acreditamos que será bastante proveitoso tanto para nós, os/as atores/as, como para os/as nossos/as colegas, a audiência.

Entendemos que o teatro, como estratégias dramáticas, um método idôneo o qual auxilia os/as docentes para uma reflexão de sua própria prática pedagógica (MOTOS-TERUEL; AMORÓS-NAVARRO, 2011). Além de ser um eficiente recurso

na formação profissional de um/a educador/a “que parta do estudo sistemático do corpo como um aliado no desenvolvimento das capacidades e habilidades do sensível do homem” (NASCIMENTO; KRUG, 2015).

Ao conhecer a visão de Augusto Boal sobre o Teatro do Oprimido, de que o teatro não é somente uma representação estéril e amorfa, passamos a entender que se trata de um processo real de empoderamento e conscientização. Compreendemos que auxilia a compreender melhor a realidade, explorando “através da narrativa teatral, também reafirmando a presença da audiência e dos atores unido no destino comum da polis” (TOLOMELLI, 2016). Sendo que as teorias de Freire e Boal se fusionam numa pedagogia emancipatória, entre o teatro e a pedagogia, os quais “proporcionam um fazer pedagógico onde os oprimidos se tornam capazes de perceber o mundo, refletir sobre o mundo, e se expressar no mundo” (CANDA, 2012).

O teatro é uma arte que deveria estar presente no cotidiano dos estudantes, pelo fato de envolver outras manifestações artísticas, bem como outras áreas do conhecimento e do viver humano. Reverbel (1997) indica a presença do teatro na educação, porque se este existe na sociedade, obviamente, deveria existir na escola também, pois além de um método formativo, capacita os estudantes a interagirem em grupos mais heterogêneos, incentivando a solidariedade e o convívio com as diferenças.

Segundo Nascimento e Krug (2015), por meio do teatro, como alternativa metodológica para ensinar Ciências Naturais, é possível estimular o interesse científico e artístico do/a estudante de uma forma concreta. Conseguindo também despertar outras habilidades como a imaginação, o senso estético, a sua autoexpressão e trabalhar em equipe.

REFLEXÕES FINAIS

Teatro é arte, assim como a arte de ensinar. A proposta do trabalho surgiu como uma forma de trazer uma visão mais crítica e ativa sobre um trabalho educativo, encontrando no teatro um recurso didático muito eficiente para traduzir elementos de uma forma mais clara para os/as alunos/as. A vivência de práticas pedagógicas diferenciadas é de suma importância em um curso de formação de professores/as, com ideias inovadoras, sempre incentivando alunos/as e professores/as a buscarem novos métodos e estratégias pedagógicas.

A ideia de usar o teatro como ferramenta didática foi desenvolvida com muita pesquisa, traduzindo os/as licenciandos/as, uma visão mais ampla de como podemos ensinar. Usando o pensamento crítico como um dos principais critérios pedagógicos, buscamos transformar discussões de sala de aula em algo mais pautado no desenvolvimento corporal e criativo, o que fora de suma importância na conclusão desse projeto.

Essa ideia de inovação deve ser vista como um segundo caminho, dentro de um vasto campo de direções que existem dentro da educação, em que a cooperação e o trabalho em grupo podem transmitir segurança e instigar aqueles/as alunos/as mais criteriosos em termos de métodos pedagógicos. Mesmo ainda não sendo um método usual nas instituições de ensino, a utilização desse recurso pedagógico, foi proposto e aceito por todos, pois o uso do teatro em um ambiente escolar deve ser incentivado e acolhido. Esperamos que tenhamos resultados práticos exitosos.

REFERÊNCIAS

CANDA, C. Paulo Freire e Augusto Boal: Diálogos entre Educação e Teatro. **HOLOS**, v. 4, p.188-198, 2012.

MOREIRA, L. M.; REZENDE, D. B. O jogo teatral nos processos de ensino e aprendizagem em ciências: um estudo de caso. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS**. Florianópolis, 2007. Resumos...: Abrapec, 2007. p. 332-344.

MOTOS-TEUREL, T; NAVARRO-AMORÓS, A. Estratégias do Teatro do Oprimido para a formação permanente do professorado. **Magis – Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 4, n.9, p.619-635, jan./jun. 2012.

NASCIMENTO, M; KRUG, H. Teatro e a Educação Física Escolar: Um diálogo sensível na formação inicial de professores de Educação Física. **HOLOS**, v. 3, p.246-258, 2015.

TOLOMELLI, A. Theatre of the oppressed: linking research, political commitment and pedagogical perspectives. **Rev. Intern. Interdisc. INTERthesis**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p.43-60, set./dez. 2016.

REVERBEL, Olga Garcia. **Um Caminho do Teatro na Escola**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

SILVA, F; FERNANDES, S.; FLEURI, R. Inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica: problematização de práticas e de percepções de docentes, discentes e coordenadores. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n.2, p.1265-1280, set./2018.

OLIVEIRA, L; DIAS, E. **Exposição oral**: debate. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=26714>>.