

Revista Acadêmica

Licencia & acturas



ISSN 2525-5754

Revista Acadêmica

Licencia&acturas

v.10, n. 2, julho/dezembro 2022

Ivoti

Instituto Superior de Educação Ivoti

© Instituto Superior de Educação Ivoti

Rua Júlio Hauser, 171

93900-000 – Ivoti/RS

Tel.: (51) 3563-8656

E-mail: contato@institutoivoti.com.br

www.institutoivoti.com.br

Coordenação Editorial:

Ailim Schwambach

Conselho Científico:

Ailim Schwambach – ISEI – Ivoti

Antônio Gomes Ferreira – Universidade de Coimbra/Portugal

Dilza Porto Gonçalves – UFMS – Campo Grande/MS – Brasil

Doris Almeida – UFRGS – Porto Alegre/RS – Brasil

José Edimar de Souza – UFFS – Erechim/RS – Brasil

Luciane Sgarbi Santos Grazziotin – UNISINOS – São Leopoldo/RS – Brasil

Luciane Wagner Raupp – ISEI – Ivoti e FACCAT – Taquara/RS – Brasil

Ernani Mügge – ISEI – Ivoti e FEEVALE – Novo Hamburgo/RS – Brasil

Ivo Dickmann – UNOCHAPECÓ – Chapecó/SC – Brasil

Marguit Carmem Goldmeyer – ISEI – Ivoti/RS – Brasil

Marlise Regina Meyrer – UPF – Passo Fundo/RS – Brasil

Moisés Waismann – UNILASSALE – Canoas/RS – Brasil

Mônica da Silva Gallon – PUCRS – Porto Alegre/RS – Brasil

Patrícia Weiduschadt – UFPel – Pelotas/RS – Brasil

Rainer Lehmann – Deutsche Gesellschaft für Polarforschung

Rosane Marcia Neumann – UPF – Passo Fundo/RS – Brasil

Rosângela Markmann Messa – ISEI – Ivoti/RS – Brasil

Sandra Cristina Fagundes de Lima – UFMG – Belo Horizonte/MG – Brasil

Terciane Ângela Luchese – UCS – Caxias do Sul/RS – Brasil

Conselho Editorial:

Carmen Gomes – FACCAT – Taquara/RS

Lourival José Martins Filho – UDESC – Florianópolis/SC

Johannes Doll – UFRGS – Porto Alegre/RS

Jorge Luís da Cunha – UFSM – Santa Maria/RS

Fernando Louzada – UFPR – Curitiba/PR

Lúcia Hardt – UFSC – Florianópolis/SC

Capa: Hippo Comunicação e Marketing

Revisão: Darli Reneu Breunig

Maria do Carmo Mitchell Neis

Arte-final: Maria do Carmo Mitchell Neis

Informações básicas:

A Revista **Licenci&acturas** é uma publicação semestral do Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI) que tem como objetivo divulgar artigos científicos, relatos de experiência e resenhas ligados à educação, promovendo diálogos interdisciplinares, gerando e disseminando conhecimentos.

Autores e autoras são responsáveis pelo teor dos artigos. Qualquer inexatidão nas informações, plágio ou irregularidade por parte de autores/autoras são de sua inteira responsabilidade, isentando o Instituto Superior de Educação Ivoti em responder por sua publicação.

Revista Acadêmica Licenci&acturas / Revista do Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI (Ivoti/RS). – Vol. 1, n. 1 (julho/dezembro 2013)- . – Ivoti: ISEI, 2013-.

v.: il.; 21 x 28cm.

Semestral

ISSN versão eletrônica: 2525-5754

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Ensino Superior. 4. Língua alemã. 5. Língua portuguesa. 6. História. 7. Música.
I. Instituto Superior de Educação Ivoti. II. Título.

CDU: 37

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
<i>Ailim Schwambach, Doris Helena Schaun Gerber, Joni Roloff Schneider</i>	



TRILHA – AVALIAÇÃO

A AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA INCLUSÃO	13
<i>Adelsir Sturzbecher, Joice Panoch, Marcelo Rodrigo Campos, Bárbara Vier Mengue, Sinara da Silva Emmel</i>	

"FOCO NO ESTUDANTE": caminhos possíveis para estabelecer uma relação de confiança e parceria entre família e escola.....	16
<i>Aline Schonhorst, Bruna Lislie dos Santos, Luciane Ester Hinnah, Bárbara Vier Mengue</i>	

ALTERNÂNCIA DIDÁTICA NA BUSCA DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS	18
<i>Caroline Ricardo, Aline Gollub, Bárbara Vier Mengue</i>	

RESSIGNIFICANDO UM MUNDO CHAMADO ALFABETIZAÇÃO	21
<i>Angela Monique Luciani, Franciele Otto Duque, Sônia Meri Roders, Vivian Otte, Bárbara Vier Mengue</i>	

APLICAÇÃO DE PRÁTICAS DISRUPTIVAS E FERRAMENTAS AVALIATIVAS NAS FORMAÇÕES PEDAGÓGICAS	23
<i>Angelica Henick, Gislayne de Melo Toledo Brandão, Bárbara Vier Mengue, Marguit Carmen Goldmeyer</i>	

MOBILIZAR-SE: (re)conhecendo a importância da formação continuada	26
<i>Camila Laís da Silva Costa, Margareth Ripp, Rikeli Ferreira Thives Hackbarth, Bárbara Vier Mengue, Juliana Aparecida Bohn, Marguit Carmen Goldmeyer</i>	

CUIDANDO DE QUEM CUIDA	29
<i>Carine Mokfa Leiria, Jéssica Ferronato, Silvana Luzia Weiler, Bárbara Vier Mengue</i>	

CONSELHOS DE CLASSE: pouso da atenção e da sensibilidade sobre a singularidade das aprendizagens.....	32
<i>Deizy Ritterbusch Soares, Sandra Regina Rycheski, Bárbara Vier Mengue</i>	

ALUNO INCLUSO NA ESCOLA? Sua trajetória e o processo de avaliação	35
<i>Eunice Stahlhöfer, Margit Kurzawa Hagemann, Bárbara Vier Mengue</i>	
AS AVALIAÇÕES EXTERNAS COMO INSTRUMENTO PARA APRIMORAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA	38
<i>Fernanda Raquel Sartor, Bárbara Vier Mengue</i>	
NEUROCIÊNCIA E A OTIMIZAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: como tornar-se um estudante!	40
<i>Fernanda Troes, Bárbara Vier Mengue</i>	
CONSTRUÇÃO E ENTREGA DE PARECERES DESCRITIVOS: momento de compartilhar desafios, perspectivas e resultados	42
<i>Leila Fernandes Grahl, Bárbara Vier Mengue</i>	
RUBRICAS – UMA NOVA FORMA DE AVALIAR	44
<i>Maria Aparecida Berwanger de Andrade, Sônia Teresinha Bertoldi Bianchi, Bárbara Vier Mengue</i>	
TEMPO/ESPAÇO NA INFÂNCIA, INFINITAS JANELAS PARA INCRÍVEIS DESCOBERTAS..	48
<i>Patricia Schumacher Bertoldi, Bárbara Vier Mengue</i>	



TRILHA – INCLUSÃO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma densa teia de conexões colaborativas	50
<i>Anelise Muxfeldt, Sinara da Silva Emmel</i>	
GA: ESPAÇO DE (RE) SIGNIFICAR E ACOLHER	52
<i>Angélica Heinen Mahle, Sinara da Silva Emmel</i>	
A INCLUSÃO COMO UM PROCESSO DA EXCLUSÃO: reflexões acerca do campo social.....	55
<i>Bruna Letícia Albring, Jaqueline Bilhalva Maicá Brum, Sinara da Silva Emmel</i>	
INCLUSÃO - PSICOLOGIA E PSICOPEDAGOGIA: quando o diagnóstico não interfere no planejamento - um estudo de caso	58
<i>Cíntia Miranda Machado de Oliveira, Patrícia Ana Neumann, Sinara da Silva Emmel</i>	

ESTUDO DE CASO: mediação a partir da gestão pedagógica e trabalho colaborativo com um estudante do Ensino Médio .60 <i>Silvana Pereira Noll, Débora Luiza Giteau, Louis Marcelo Illenseer, Sinara da Silva Emmel</i>	
ASSEMBLEIAS DE TURMA: um espaço coletivo de reflexões e construções acerca de si e do outro63 <i>Denise Fabiane Polonio, Victor Wiskow Krüger, Sinara da Silva Emmel</i>	
INCLUSÃO ESCOLAR E AVALIAÇÕES INCLUSIVAS65 <i>Fabiano Marcel Gröff, Karen C. Herrmann Köche, Sinara da Silva Emmel</i>	
INTERNATIONAL SCHOOL: política de inclusão.....67 <i>Renata Maria Bernardo, Sinara da Silva Emmel</i>	
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SUAS PECULIARIDADES.....69 <i>Sandra Silmara Melo, Sinara da Silva Emmel</i>	



TRILHA – ESPIRITUALIDADE

PRÁTICAS SOCIOEMOCIONAIS: um desafio constante71 <i>Alana Roos, Kamila de Oliveira, Juliana Aparecida Bohn</i>	
A VIVÊNCIA DA ESPIRITUALIDADE NA ESSÊNCIA DA LIDERANÇA.....73 <i>Carmem Estelita Toillier, Suzan Barboza Wendler, Juliana Aparecida Bohn</i>	
TRANSFERÊNCIA DA RESPONSABILIDADE DOS PAIS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM PARA A ESCOLA.....75 <i>Cássia Adeli Zachow dos Santos, Laerson Roberto Werner, Tatiane Paula Schiefelbein da Silva, Juliana Aparecida Bohn, Sinara da Silva Emmel</i>	
IMPLICAÇÕES NA ESCOLA DA RELAÇÃO ENTRE O INDIVIDUAL E A DIVERSIDADE, DA SOLIDARIEDADE, AUTONOMIA E RESPONSABILIDADE78 <i>Cássia Petry, Maria Angélica Marques de Souza, Nastia Ceci Menetzeber Aires, Simone Weber, Juliana Aparecida Bohn</i>	
DIALOGANDO: a sala de aula como/enquanto espaço sagrado.....80 <i>Cláudio Giovanni Becker, Juliana Aparecida Bohn</i>	

<i>LET'S TALK:</i> criando conexões com alunos do ensino bilíngue	83
<i>Denise Voltolini, Juliana Aparecida Bohn</i>	
PROFESSORES QUE RESISTIRAM À PANDEMIA ESTÃO SOFRENDO COM O DESGASTE E A FALTA DE QUALIDADE DE VIDA	88
<i>Emanuelle Garcia Moreira, Laura Tais Schrammel, Vanessa de Andrade Wolff, Juliana Aparecida Bohn, Sinara da Silva Emmel</i>	
REFLEXOS PÓS-PANDÊMICOS NA VIDA ESCOLAR: interações e aprendizagens.....	90
<i>Juliana Bergmann, Rejane S. S. Mackedanz, Volnei Mathies Filho, Grazielle B. Schaefer, Magdalena A. Voigt, Juliana Aparecida Bohn, Sinara da Silva Emmel</i>	
ESCOLA E FAMÍLIA COMO ESPAÇO DE ESCUTA ATENTA DIANTE DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS DOS ESTUDANTES	93
<i>Justine Koppe, Viviane Köche, Juliana Aparecida Bohn</i>	
MÚSICA COMO MEIO PARA O EXERCÍCIO DA ESPIRITUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO	96
<i>Louis Marcelo Illenseer, Juliana Aparecida Bohn</i>	
CAMINHOS PERCORRIDOS DOS OLHARES ATRAVÉS DAS JANELAS	98
<i>Maria José de Castilhos Venter, Juliana Aparecida Bohn, Sinara da Silva Emmel</i>	
EDUCAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: encorajando “novos voos” através da espiritualidade e da educação socioemocional	100
<i>Marina Zucatto, Rosemeri Henn, Juliana Aparecida Bohn</i>	
AVALIAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA	102
<i>Micheli Stein, Rafaela Zang Mesquita, Juliana Aparecida Bohn</i>	
ESCOLA E FAMÍLIA: uma via de mão dupla, que precisa buscar a mesma direção	105
<i>Rosane Rossetti, Juliana Aparecida Bohn</i>	
RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NA SALA DE AULA.....	107
<i>Tamyres Gonçalves Palma Zimmer, Juliana Aparecida Bohn</i>	



TRILHA – LIDERANÇA

IMPORTAR-SE: veredas para a (re)descoberta do EXTRAordinário na escola!	109
<i>Alice Mueller, Marguit Carmem Goldmeyer</i>	
CRIANÇAS RETORNARAM AO PRESENCIAL COM UMA SIGNIFICATIVA FALTA DE AUTONOMIA.....	111
<i>Fernanda Reis Frosi, Aline Gollub, Marguit Carmem Goldmeyer</i>	
REPENSAR E REAVALIAR O PROJETO BILÍNGUE, NA SETREM, COMO ESTRATÉGIA DE VALORIZAR.....	114
<i>Ana Cláudia Leite, Tháise Cristina Spaniol Rohr, Marguit Carmem Goldmeyer</i>	
DE QUE MANEIRA A ESCOLA PODE “DESATAR OS NÓS” PÓS PANDÊMICOS?	116
<i>Andressa Neis, Cynthia von Muhlen, Roberta Justo Rossoni, Marguit Carmem Goldmeyer</i>	
RESGATANDO O PROTAGONISMO DA CRIANÇA COMO ALUNO	119
<i>Charline Becker, Deise Graciela Rott, Mônica Zimmermann, Marguit Carmem Goldmeyer</i>	
RELAÇÃO HUMANA COM AFETIVIDADE EM PROL DA AUTONOMIA DOS SUJEITOS NO PROCESSO EDUCACIONAL.....	121
<i>Cláudia Kniphoff Kroth, Maribel Carvalho, Valdomiro Dockhorn, Marguit Carmem Goldmeyer</i>	
SAÚDE EMOCIONAL DO CORPO DOCENTE	124
<i>Gabriella Thais Schorn, Karin Paola Meyer, Daniele Blos Bolzan, Cristiane Ely Lemke, Marguit Carmem Goldmeyer</i>	
FORMAÇÃO DOCENTE: lidando com a emoção do estudante no pós-pandemia	127
<i>Gisele Raquel Vanin, Roselaine de Souza Augustin, Marguit Carmem Goldmeyer</i>	
PLANEJAR É PRECISO: o planejamento reverso como ponte para o desenvolvimento das competências e habilidades da BNCC	129
<i>Irmgard Hilda de Oliveira Quandt, Simone Strutz Fröhlich, Marguit Carmem Goldmeyer</i>	
EMOÇÕES EM NÓS!	131
<i>Paula Cristiani Schumann Lippert, Marguit Carmem Goldmeyer</i>	

PROFESSORES E GESTORES DE TURMA: desafios e potencialidades no período pós pandemia de Covid-19	134
<i>Willian Henrique Hoppe, Marguit Carmem Goldmeyer</i>	



TRILHA – INOVAÇÃO

AS TRANSFORMAÇÕES E O SER PROFESSOR DO FUTURO	137
<i>Samara de Oliveira Motta, Diego Baroni Menegassi, Renati Fronza Chitolina</i>	

ENSINAR E APRENDER POR PROJETOS: uma vivência inclusiva, inspiradora e inovadora	140
<i>Rafael Garmatz, Simone Walbrink Frühling, Vanessa Wottrich, Renati Fronza Chitolina, Sinara da Silva Emmel</i>	

APRENDIZADO ENVOLVENTE, CRIATIVO E PRÁTICO: o impacto da gamificação nas aulas de matemática.....	142
<i>Renata Voges da Silva Rabuske, Bárbara Vier Mengue, Marguit Carmem Goldmeyer, Renati Fronza Chitolina</i>	

EU TE VEJO: estratégias para atender a necessidade de envolvimento e interações das crianças	144
<i>Veridiana Vargas, Bárbara Vier Mengue, Sinara da Silva Emmel, Juliana Aparecida Bohn, Marguit Carmem Goldmeyer, Renati Fronza Chitolina</i>	

APRESENTAÇÃO

Apresentamos a vocês a edição do segundo semestre de 2022 da Revista *Licenciaturas*, no ano em que comemoramos seus 10 anos de publicações. A presente edição dá visibilidade a um trabalho relevante que fez parte da formação continuada de Professores e Professoras da Rede Sinodal de Educação, pela qual esta Rede muito investe e prima, por entender que a formação continuada é um processo crítico e reflexivo sobre o fazer pedagógico docente, com desejo de transformá-lo, para dar respostas qualificadas às necessidades e exigências da educação do Séc. XXI.

A voz das pessoas que partilham dos desafios da educação escolar está presente nos resumos expandidos resultantes dos estudos, compartilhamentos e práticas realizadas durante o Curso de Extensão *Trilhas de Aprendizagem: preparando para a gestão de competências*.

O curso foi ofertado pela Rede Sinodal de Educação, de março a novembro de 2022, num total de 100 horas. A metodologia do curso se deu através de cinco (5) trilhas, sendo cada uma mediada por professoras de instituições da Rede Sinodal de Educação, especialistas das áreas em estudo.

Os objetivos do curso foram compreender o cenário atual da educação e da Rede Sinodal de Educação; qualificar lideranças para o exercício da gestão pedagógica; refletir sobre as competências e habilidades das equipes pedagógicas como um todo e suas especificidades, conforme função exercida; debater, compartilhar e analisar experiências, provocando a busca de alternativas para o seu contexto; instigar estudos acerca das temáticas abordadas, buscando ampliação dos conhecimentos e, conseqüentemente, a inovação.

Os resumos expandidos que seguem nesta Revista são as experiências no processo da ação-reflexão-ação de cada participante do curso. Larrosa diz que “é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo.”¹ Não apenas contar nossas histórias, mas também escrever as nossas experiências, não sobre a experiência, mas a partir dela porque aí abrem-se dimensões de nossa percepção, compreensão, para ver algo mais, para entender de outra maneira, porque é a partir de nosso ser-no-mundo, na relação com o Outro/Outra, que temos algo para aprender, algo para dizer, algo para contar, algo para escrever. A experiência tem a ver com a formação e a transformação do sujeito. Através dela nos constituímos como sujeitos e com uma identidade clara de docentes.

Os textos, como experiências das pessoas participantes, foram escritos individualmente, ou em grupos por interesse comum, por escolas, por trilhas ou entre trilhas.

¹ LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1996. p. 69.

As trilhas oferecidas foram:

- Trilha 1: Desatando os nós da avaliação: (re)significando práticas pedagógicas
- Trilha 2: Educação inclusiva e escola acolhedora
- Trilha 3: Espiritualidade e desenvolvimento socioemocional
- Trilha 4: Liderança inspiradora: gerando engajamento e performance em tempos de transformações
- Trilha 5: Práticas disruptivas: novos caminhos para a escola do futuro

Além das mediadoras (citadas no final deste texto) que coordenaram as trilhas e temas, foram convidados outros especialistas para abordagens específicas, que atuam na gestão pedagógica e administrativa para apresentarem os seus relatos de experiências educacionais em curso.

Cada participante pode cursar uma ou mais trilhas, de livre escolha. Os encontros aconteceram no formato síncrono, assíncrono e presencial. Três encontros proporcionaram um trabalho coletivo, sendo o primeiro no formato on-line e os outros dois presenciais. No último encontro presencial aconteceu a partilha do desenvolvimento da pesquisa desenvolvida no contexto do professor e da professora e a entrega do resumo expandido.

Um curso com diferentes trilhas e formatos dos encontros possibilita um processo de aprendizagem que considera uma variedade de percursos, com experiências que podem ser vivenciadas em diferenciados tempos e espaços, com recursos distintos, com profissionais diversos e de acordo com as necessidades e interesses de cada participante.

A proposta das trilhas de aprendizagem possibilitou ao/à participante escolher o seu percurso formativo com autonomia e flexibilidade. A tarefa das mediadoras foi estimular um ambiente facilitador da aprendizagem, cabendo a elas o planejamento, organização e mediação das experiências formativas para o desenvolvimento das competências profissionais de cada professor e professora.

Trilhas e Mediadoras:

- Trilha 1: Desatando os nós da avaliação: (re)significando práticas pedagógicas

Mediadora: Ma. Bárbara Vier Mengue

- Graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Especialização em Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional pelo Instituto Superior de Educação Ivoti. Especialização em Gestão Escolar pela Sociedade Educacional Três de Maio. Mestre do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na UNISINOS.

- Atua como professora no curso de Letras do Instituto Superior de Educação Ivoti e como Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio do Instituto Ivoti.

- Trilha 2: Educação inclusiva e escola acolhedora

Mediadora: Ma. Sinara da Silva Emmel

- Graduação em Pedagogia Séries Iniciais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Inclusiva na UNISINOS. Mestrado em Educação pela UNISINOS.

- Atualmente é coordenadora pedagógica no Colégio Sinodal do Salvador - Porto Alegre.

- Trilha 3 - Espiritualidade e desenvolvimento socioemocional

Mediadora: Ma. Juliana Aparecida Bohn

- Graduação em Letras Português/Inglês. Pós-Graduação em Gestão do Cuidado para uma escola que protege e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Mestrado em Letras.

- Atualmente é professora na Rede Pública de Novo Hamburgo. Também exerce a docência na educação básica e no ensino superior na Instituição Evangélica de Novo Hamburgo e coordena a Especialização em Desenvolvimento Socioemocional no contexto escolar na mesma instituição.

- Trilha 4 - Liderança inspiradora: gerando engajamento e performance em tempos de transformações

Mediadora: Dr^a Marguit Carmen Goldmeyer

- Graduação em Letras - Português/Alemão pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Doutorado em Teologia pela Escola Superior de Teologia.

- Atualmente é professora dos Cursos de Licenciatura e de Especialização no Instituto Superior de Educação Ivoti. Atua como assessora pedagógica do BONJA/IELUSC - Joinville/SC.

- Trilha 5 – Práticas disruptivas: novos caminhos para a escola do futuro

Medidora: Dr^a Renati Chitolina

- Graduação em Ciências Biológicas (LP/B) pela Universidade de Passo Fundo. Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Conservação da Biodiversidade pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Mestrado em Ensino Científico e Tecnológico de Ciências pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Doutorado em Educação pela Universidade La Salle de Canoas.

- Atua como Coordenadora Pedagógica e Coordenadora de Inovação Pedagógica na SETREM onde desenvolve o programa permanente de qualificação docente, formando professores para o planejamento e a prática docente com metodologias ativas e tecnologias.

Coordenação:

- Ma Joni Roloff Schneider
- Graduação em Educação Artística pela Feevale. Graduação em Educação Cristã pelo Instituto Superior de Estudos Teológicos. Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Feevale. Mestrado em Educação e Religião pela Faculdades EST.
- Atua como Coordenadora Pedagógica da Rede Sinodal de Educação

Parcerias:



Para o Instituto Superior de Educação Ivoti é motivo de grande orgulho estabelecer essa parceria com a Rede Sinodal de Educação, que permite a divulgação em nossa Revista Acadêmica de consistentes trabalhos, frutos de trajetórias profissionais que qualificam a educação em nosso país.

Convidamos vocês para se apropriarem deste rico acervo! Boa leitura!

Ailim Schwambach - Editora da Revista

Doris Helena Schaun Gerber - Diretora do Instituto Superior de Educação Ivoti

Joni Roloff Schneider - Coordenadora Pedagógica da Rede Sinodal de Educação

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.220>

A AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA INCLUSÃO

Adelsir Sturzbecher¹, Joice Panoch², Marcelo Rodrigo Campos³,
Bárbara Vier Mengue⁴, Sinara da Silva Emmel⁵

A inclusão é, ao mesmo tempo, uma realidade e um desafio, em todos os âmbitos da sociedade. Não é diferente dentro do contexto escolar. O presente trabalho apresenta um recorte de caso que provoca a seguinte reflexão: como é possível incluir um aluno estrangeiro, garantindo que seus direitos sejam preservados? Nossa hipótese é que esse desafio é possível ser superado, quando são alinhadas questões técnicas, dentre as quais focaremos nas avaliações, junto às questões éticas e espirituais, que são capazes de dar suporte motivacional tanto para o aluno e seus familiares, assim como para a equipe pedagógica como um todo.

Recebemos nosso aluno que aqui chamaremos de Nic, em meados de 2021. Ele veio transferido das Filipinas, tendo como responsável e único familiar presente seu pai, que é nascido na Alemanha. A partir dos documentos trazidos de sua escola anterior, Nic apresentava em seu boletim escolar médias que variavam de nota 7,7 à nota 9,1, sendo que do total de treze disciplinas, em nove ele apresentava médias na casa dos 8,0. Contudo, logo de imediato tornou-se perceptível a dificuldade. Conforme Fraga (2015, p. 7) “para o estrangeiro, o primeiro passo para se sentir incluído no ambiente escolar é compreender a língua e comunicar-se”. O fato é que não era possível identificar a partir de qual idioma seria possível estabelecer a comunicação com Nic. Na Língua Portuguesa era absolutamente inoperante. O pai alegava que Nic era fluente em Inglês e Alemão. Porém havia poucos avanços também nesses idiomas.

Como Nic entrou no quinto ano do Ensino Fundamental I, a sugestão feita ao pai foi a de que seu filho refizesse o quinto ano para que, estando mais integrado, ele tivesse uma experiência pedagógica mais adequada. Embora, em um primeiro momento, o pai tenha

¹ Pastor Escolar do Colégio Sinodal Doutor Blumenau. Bacharel em Teologia na Faculdade EST. Pós Graduado em Gestão Escolar pela SETREM (Sociedade Educacional Três de Maio) e Instituto Ivoti. E-mail: adelsir@colegiodoutor.com.br

² Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil e Ensino Fundamental I do Colégio Sinodal Doutor Blumenau. Graduada em Pedagogia Educação Infantil e séries iniciais. Pós Graduada em Orientação, supervisão e gestão escolar pelo ICPG (Instituto Catarinense de Pós Graduação). E-mail: joice@colegiodoutor.com.br

³ Psicólogo Escolar do Colégio Sinodal Doutor Blumenau. Graduado em Psicologia pela Furb (Universidade Regional de Blumenau). Pós graduado em Psicanálise pelas Faculdades Estácio de Sá de Santa Catarina. E-mail: marcelo@colegiodoutor.com.br

⁴ Professora no curso de Letras (ISEI) e Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio do Instituto Ivoti. Mestre em Linguística Aplicada pela UNISINOS. E-mail: barbara.mengue@institutoivoti.com.br

⁵ Coordenadora pedagógica no Colégio Sinodal do Salvador - Porto Alegre. Mestre em Educação pela UNISINOS. E-mail: sinara.semmel@gmail.com

aceitado a proposta, ao final de 2021 ele voltou atrás, e Nic seguiu para o sexto ano, agora no Ensino Fundamental II. Somou-se então às dificuldades já apresentadas anteriormente o ritmo imposto pelo Ensino Fundamental II, com um professor por disciplina. O impacto no corpo docente foi imediato, sendo que “a falta de aparato técnico pode gerar nos professores uma sensação de impotência e frustração diante do desafio de lidar com a heterogeneidade linguística” (FRAGA, 2015, p. 6). Neste momento formou-se uma força tarefa mediada pelo Pastor Escolar, pois na condição de Colégio Luterano, o Pastor é quem melhor relembra a todos que “a centralidade na escritura orienta a identidade da escola, determina sua proposta pedagógica e define seu papel na sociedade” (BECKER, 2015, p. 7). Além de mediar essa força tarefa, era o Pastor que estabelecia os diálogos com o pai de Nic, principalmente por este se comunicar exclusivamente em língua alemã.

Até meados de 2022 conseguimos poucos avanços. As notas médias, nos dois primeiros trimestres, alternavam entre 3,3 e 9,0, a maioria das médias na casa dos 5,0. Até que uma experiência rompe esse ciclo. Nic comentou com a professora de Biologia que teve a intuição que tiraria uma nota boa. Seu pai lhe disse que isso era bobagem, que ele não conseguiria. Isso leva a uma reflexão a respeito da forma de se comunicar os resultados das avaliações.

A forma de comunicar os resultados das avaliações parciais é muito mais específica que a dos resultados finais, pois estão relacionados a objetivos específicos, por isso, há a necessidade de serem retomados imediatamente. O professor busca subsídios que favoreçam uma ação clara e específica das condições do aluno naquele momento, com a finalidade de melhorar os resultados. (MELCHIOR, 2008, p. 149).

Na avaliação de Biologia Nic alcançou a nota 9,8. Para tanto, contou com a estratégia da professora que providenciou as seguintes adaptações: número de questões reduzidos, questões objetivas, priorizando a análise de imagens. Nic pôde utilizar a apostila, palavras e conceitos chave foram colocados em destaque, e a professora passou todo o tempo da prova ao lado de Nic, o que possibilitou duas ações pedagógicas, traduzir os comandos que não ficassem claros e aproveitar o contexto da prova para revisar o conteúdo com o aluno. Enfim, a soma do suporte motivacional possibilitado pela pastoral escolar, somado às competências técnicas discutidas pelo corpo docente e coordenações pedagógicas, tornou viável a construção de caminhos inclusivos para Nic. Ficam como sugestão os apontamentos da literatura que indicam que oferecer cursos de língua portuguesa no contraturno escolar trazem resultados positivos

Palavras-chave: Inclusão. Espiritualidade. Avaliação. Estrangeiro.

REFERÊNCIAS

BECKER, Tiago. O papel atual da pastoral escolar da Rede Sinodal de Educação. *In*: CONGRESSO ANPTECRE, 5., 2015, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...] Curitiba, 2015. p. GT0138. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/dbd76e1d-771f-4c95-ab74-9a103d3052e3/>. Acesso em: 01 nov. 2022.

FRAGA, Andréia Basílio de Matos. Alunos estrangeiros matriculados em escolas brasileiras regulares: reflexões sobre a inclusão. In: SEMOC - SEMANA DE MOBILIZAÇÃO CIENTÍFICA, 18., 2015, Salvador. **Anais eletrônicos** [...] Salvador, 2015. Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/bitstream/prefix/4242/1/Alunos%20estrangeiros%20matriculados%20em%20escolas%20brasileiras%20regulares%3A%20reflex%C3%B5es%20sobre%20a%20inclus%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2022.

MELCHIOR, Maria Celina. **Da avaliação dos saberes à construção de competências**. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Premier, 2008.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.221>

"FOCO NO ESTUDANTE": caminhos possíveis para estabelecer uma relação de confiança e parceria entre família e escola

Aline Schonhorst¹, Bruna Lislie dos Santos², Luciane Ester Hinnah³
Bárbara Vier Mengue⁴

O cotidiano do gestor escolar é repleto de desafios. Refletir sobre essa rotina e questionar essa cultura desafiadora fez com que traçássemos um plano de ação no intuito de construir estratégias e ferramentas para auxiliar na resolução de situações-problema vivenciadas no dia a dia da instituição. Desse modo, o presente texto traz a temática da importância dos registros escolares.

No desenvolvimento deste plano de ação, perpassaram os eixos temáticos Liderança, Competências Socioemocionais e Avaliações e Práticas Pedagógicas, conectando as Trilhas de Aprendizagem estudadas ao longo do ano.

Objetiva-se destacar instrumentos que possam contribuir na atuação de gestores nesses tempos de transformação. Como podemos nos respaldar frente a questões disciplinares, à necessidade de indicar que pais levem seus filhos para atendimentos com profissionais da saúde, problemas de aprendizagem, processos formativos e em feedbacks assertivos com famílias e professores?

Em meio a um grande volume de tarefas, coordenadores e, conseqüentemente, sua equipe, costumam não adotar mecanismos simples para endossar sua argumentação e assertividade frente às situações-problema.

O termo "documentação pedagógica" insere-se em uma proposta que considera a importância da escuta, da observação e do registro para conhecer as crianças (Edwards, Gandini e Forman, 1999). O ato de documentar não é uma mera coleta de dados, mas configura-se como um "processo cooperativo que ajuda professores a escutar as crianças com que trabalham, possibilitando assim, a partir da documentação, a construção de experiências significativas com elas" (GANDINI;

¹ Graduada em Letras Port./Alemão - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) - São Leopoldo/RS - Pós-graduada em Gestão Escolar - Universidade Católica Dom Bosco - Porto Alegre/RS. Coordenadora Pedagógica do 9º Ano e Ensino Médio - Colégio Teutônia - Teutônia/RS - Brasil. E-mail: coordenacaoem@colegioteutonia.com.br

² Graduada em Pedagogia - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Porto Alegre/RS - Brasil - Pós-graduada em Gestão e Coordenação Escolar - Unyleya. Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil do Colégio Teutônia - Teutônia/RS - Brasil. E-mail: coordenacaoei@colegioteutonia.com.br

³ Graduada em Pedagogia (ULBRA) - Pós-graduada em Educação Infantil (UNOPAR) - Coordenadora Pedagógica do Berçário CT - Colégio Teutônia - Teutônia/RS - Brasil. E-mail: coordenacaobercario@colegioteutonia.com.br

⁴ Professora no curso de Letras (ISEI) e Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio do Instituto Ivoti. Mestre em Linguística Aplicada pela UNISINOS. E-mail: barbara.mengue@institutoivoti.com.br

Diante de tais questionamentos, não existe uma receita pronta, no entanto, entre tentativas e ressignificações, fomos construindo alguns instrumentos que têm-nos auxiliado diante dos desafios que envolvem as demandas da coordenação pedagógica. Citando Miguel Zabalza (2004), "Sem olhar para trás, é impossível seguir em frente". É isso que os registros podem nos proporcionar.

Falando do papel da documentação em relação às famílias, observa Carla Rinaldi (2012, p.113):

A documentação proporciona aos pais uma extraordinária oportunidade, pois lhes dá a possibilidade de saber não só o que seu filho está fazendo, mas também como e por quê[...]. É um ensejo para que os pais vejam aspectos desconhecidos de seu filho, vejam, em certo sentido, a criança "invisível" que raramente conseguem enxergar.

A partir dos objetivos propostos, de construir estratégias e ferramentas para auxiliar na resolução de situações-problema no dia a dia das escolas, concluímos que a documentação de experiências, atividades, reuniões e observações consiste em um importante recurso ao gestor escolar. Fornece dados e informações de toda trajetória escolar do estudante, constrói memórias para sustentar decisões, respaldar apontamentos, manter uma boa organização dos processos burocráticos da instituição, além de disponibilizar os materiais/as informações acerca da identidade de cada discente para os próximos gestores da instituição, servindo como proposta de reflexão e construção de novas técnicas pedagógicas. Assim também afirma Rauch (2005, p.52): "Duas palavras-chave para qualquer processo de documentação são memória e identidade. Se não temos memória de onde estivemos, do que fizemos e de qual é a nossa história, não teremos uma identidade definida."

Palavras-chave: Registro escolar. Situações-problema. Coordenação pedagógica.

REFERÊNCIAS

GANDINI, L.; GOLDBABER, J. **Duas reflexões sobre a documentação**. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (org.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAUCH, Andrea. "L'immaginario bambino". In: MAZZOLI, F. (org.). **Documentare per documentare**. Quaderno 7. Bolonha, 2005.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ZABALZA, Miguel A. **Diário de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.222>

ALTERNÂNCIA DIDÁTICA NA BUSCA DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Caroline Ricardo¹, Aline da Silva Gollub²
Bárbara Vier Mengue³

Este relato de experiência tem como intuito oportunizar a reflexão sobre o contexto pós-pandêmico enfrentado pela comunidade educativa do Colégio Sinodal do Salvador, com ênfase na análise da condução metodológica dos professores dos anos iniciais da instituição, tendo como ideal de referência a alternância didática na busca por aprendizagens significativas.

O trabalho foi desenvolvido com um pequeno grupo de educandos e, separadamente, com suas professoras regentes. Aos educandos foram direcionadas as seguintes perguntas: pensando no atual ano letivo, qual a atividade ou proposta que seu professor fez e de que você mais gostou? Por que a escolheu para relatar? O que você aprendeu com essa proposta?

Aos professores foram propostas as seguintes reflexões: analisando o atual ano letivo, qual a intervenção pedagógica mais prazerosa que você considera ter feito aos estudantes? Quais os conhecimentos e as habilidades foram desenvolvidos? Qual o objeto de conhecimento que estava relacionado? Por que você o destaca?

Com base nos retornos obtidos, iniciamos a análise partindo dos fatos. O ano é 2022, o cenário é a escola, os principais sujeitos são os estudantes e seus professores, todos de volta ao ambiente escolar, extremamente modificados por um período de afastamento imposto pela Pandemia da COVID-19, que levou vidas e trouxe janelas de oportunidades de aprendizagens.

Saímos em 2020 para, em breve, retornar e, quando retornamos em 2021, tínhamos parte das crianças em casa, parte na escola, professores ministrando aulas dividindo a atenção entre a câmera do computador e os estudantes presentes. Uma triste realidade, envolvidos 4 horas diárias sentados, em um movimento de pouca aproximação, ainda com protocolos sanitários e máscaras que interferiam na socialização, expressão e desenvolvimento.

Em 2022, já com total presencialidade, retornamos ao presencial ou o reiniciamos? Essa problematização nos trouxe significativas reflexões, tendo em vista que, durante o

¹ Graduada em Pedagogia – Supervisão escolar pela Universidade Luterana do Brasil (2003/2), Especialista em Educação e Processos Inclusivos UFRGS (2009/02), e cursando MBA em Educação Empreendedora 5.0 pelo SEBRAE (2022). E-mail: coordenacaoef1@salvador.org.br

² Graduada em Pedagogia – Orientação Educacional pela FAPA (2005) Especialista em Educação Especial - Atendimento Especializado pela UNISINOS (2019), e cursando MBA em Educação Empreendedora 5.0 pelo SEBRAE (2022). E-mail: orientacao1@salvador.org.br

³ Professora no curso de Letras (ISEI) e Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio do Instituto Ivoti. Mestre em Linguística Aplicada pela UNISINOS. E-mail: barbara.mengue@institutoivoti.com.br

período de afastamento, equipes pedagógicas, mobilizadas na busca de estratégias, levaram aos educandos recursos com que não tinham familiaridade; empenhados, tornaram possível o ensino remoto emergencial.

Esses recursos foram fortes aliados dos professores, como videoaulas, Classroom, aulas expositivas, debates no Google Meet, Jamboard, entre outras inúmeras ferramentas, mas mesmo assim a pandemia provou que a escola não pode ser totalmente deslocada para espaços virtuais.

De volta ao ensino presencial, grandes desafios, famílias ansiosas, estudantes inseguros, defasagens de aprendizagens, habilidades socioemocionais estagnadas e a dificuldade de os professores flexibilizarem suas práticas. Apesar de, em 2020, vivenciarem práticas pedagógicas que exigiam movimentações metodológicas, ao retornar para o ensino presencial, alguns professores recorreram a práxis tradicionais. Por isso o questionamento referenciando a obra “A escola no pós-pandemia: retorno ou reinício?”.

Essa pergunta nos fizemos, quando passamos em salas de aula e encontramos crianças tardes inteiras enfileiradas, recebendo intervenções baseadas em aulas expositivas, seguidas de cópias e atividades de sistematização. Práticas também necessárias, mas o problema está na falta da alternância didática, de métodos dedutivos e indutivos, estratégias necessárias na busca de aprendizagens significativas ancoradas no desenvolvimento de competências como prevê a BNCC.

Os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil. Atualmente, novos repertórios sinalizam caminhos possíveis para que educador e educando encontrem um novo lugar, transgridam as fronteiras entre os componentes curriculares, tornando a escola um ambiente que encoraje o diálogo e o levantar de hipóteses.

Somente dessa forma estaremos abrindo espaço para uma educação mais significativa e dialógica, destacada por estudantes e educadores ao apontarem as propostas de que mais gostaram realizar, ambos buscando saídas de uma escola padronizada, sob a mediação de educadores dispostos, mais ainda temerosos em abandonar seu porto seguro, que já enxergam a necessidade da mudança e aos poucos se arriscam a propor experiências enriquecedoras que emergem da ousadia e nas palavras da filósofa e educadora Sandra Corazza, iniciam uma pedagogia da escuta, cada vez mais curiosa, atenta à diversidade cultural, tornando a escola espaço de prazer. Mais interessados nas reflexões do que nas respostas, revezam a centralidade do processo e, em um movimento de crescimento espiralado, revisitam conceitos, avançam por outros e percorrem suas trajetórias, elevando mentalidades formativas.

Palavras-chave: Alternância didática. Aprendizagens significativas. Novos repertórios. Desenvolvimento de competências.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

FERRARO, José Luís Ferraro *et al.* **Conexões universidade-escola:** produções do Grupo de Pesquisa Currículo, Cultura e Contemporaneidade PUCRS/CNPq. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2021. Disponível em:

https://www.unisc.br/images/upload/com_editora_livro/ebook-conexoes.pdf. Acesso em:

12 nov. 2022.

KIM ABE, Stephanie. A escola no pós-pandemia: retorno ou reinício? Entrevista com autores Aldeir Rocha e Maria de Saete Silva. **Cenpec**, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/escola-pos-pandemia>. Acesso em: 05 nov. 2022.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.223>

RESSIGNIFICANDO UM MUNDO CHAMADO ALFABETIZAÇÃO

Angela Monique Luciani¹, Franciele Otto Duque², Sônia Meri Roders³,
Vivian Otte⁴, Bárbara Vier Mengue⁵

O processo de aprender é único e diferente para cada ser humano: as pesquisas nas áreas da Educação, Neurociência e Psicologia apontam que cada um aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, estabelecendo conexões cognitivas e emocionais para gerar aprendizagem. E na alfabetização não é diferente.

Diante dessa problemática, apresenta-se o seguinte questionamento: como tornar a alfabetização significativa, respeitando os tempos de aprendizagem de cada estudante na entrada do Ensino Fundamental?

Para isso, a Escola Barão do Rio Branco (Blumenau/SC) aplica o Programa “Learning Centers”, com o intuito de desenvolver habilidades vinculadas aos processos de alfabetização por meio de estratégias diferenciadas, utilizando os TBL - times de aprendizagem (BOLLELA et al., 2014). Tem-se como objetivo nesta produção descrever a dinâmica de realização desse programa nessa escola, cuja aplicação segue as seguintes etapas:

- Capacitação dos professores para a execução e prática do projeto;
- Elaboração da avaliação diagnóstica e sua aplicação nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática;
- Organização dos estudantes e elaboração das práticas por nível de habilidades dos *teams based learning*.

As evidências trazidas pelas metodologias ativas e neurociência comprovam a eficácia e os resultados positivos para a aprendizagem a partir da utilização de uma variedade de desafios, pois estes são os principais componentes da estimulação cognitiva (TOKUHAMA-ESPINOSA, 2014). O Learning Center traz para a sala de aula a prática baseada em análises científicas que demonstram a efetividade do trabalho pedagógico com agrupamentos por níveis de desenvolvimento das habilidades.

Na prática, os estudantes do 1º ao 3º ano são divididos em equipes, conforme os resultados por habilidade apresentados na avaliação diagnóstica, e circulam pelos

¹ Coordenadora Pedagógica Anos Iniciais Escola Barão do Rio Branco (Blumenau, SC) – E-mail: angela@escolabarao.com.br

² Coordenadora Pedagógica Anos Finais Escola Barão do Rio Branco (Blumenau, SC) – E-mail: franciele@escolabarao.com.br

³ Coordenadora Pedagógica Educação Infantil Escola Barão do Rio Branco (Blumenau, SC) – E-mail: sonia@escolabarao.com.br

⁴ Coordenadora Geral Escola Barão do Rio Branco (Blumenau, SC) – E-mail: vivian@escolabarao.com.br

⁵ Professora no curso de Letras (ISEI) e Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio do Instituto Ivoti. Mestre em Linguística Aplicada pela UNISINOS. E-mail: barbara.mengue@institutoivoti.com.br

ambientes/estações para realização das atividades planejadas.

No 1º ano, a aplicação das atividades tem como foco alfabetizar, no 2º ano, consolidar esse processo, e, no 3º ano, aprimorar o desenvolvimento da escrita ortográfica, leitura e raciocínio lógico-matemático.

A partir da aplicação do programa, identificaram-se avanços significativos na alfabetização dos estudantes na Escola Barão. O resultado das avaliações diagnósticas comprova a efetividade do trabalho com os times de aprendizagem, além de indicar com clareza as habilidades que necessitam de maior foco por parte da equipe de professores para desenvolvam-se em sua plenitude.

Palavras-chave: Alfabetização. TBL. Metodologias ativas.

REFERÊNCIAS

BOLLELA, Valdes Roberto *et al.* Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática.

Medicina (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, SP, v. 47, n. 3, p. 293-300, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86618>. Acesso em: 08 nov. 2022.

TOKUHAMA-SPINOSA, Tracey. **Making Classrooms Better**: 50 Practical Applications of Mind, Brain, and Education Science. New York: W. W. Norton & Company, 2014.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.224>

APLICAÇÃO DE PRÁTICAS DISRUPTIVAS E FERRAMENTAS AVALIATIVAS NAS FORMAÇÕES PEDAGÓGICAS

Angelica Henick¹, Gislayne de Melo Toledo Brandão²,
Bárbara Vier Mengue³, Marguit Carmen Goldmeyer⁴

Um professor, durante a profissão, necessita de constantes aprimoramentos profissionais, com o intuito de conhecer e melhorar o uso de novas tendências educacionais. O investimento da instituição na formação continuada de seus professores ajuda o profissional a melhorar suas técnicas de ensino-aprendizagem e, ainda, fortalecê-lo como líder e inspirador de seus alunos.

Para uma formação continuada mais eficaz, a equipe pedagógica do Colégio Evangélico Martin Luther optou por trabalhar com a aplicação de práticas disruptivas e ferramentas avaliativas nas reuniões e encontros pedagógicos realizados no segundo semestre de 2022. Assim, os professores experimentaram o uso de novas ferramentas pedagógicas durante a elaboração das atividades, e não somente obtiveram um conhecimento teórico.

O questionamento norteador da formação foi “Faz sentido ainda usarmos um modelo de ensino concebido há mais de dois séculos?”. A partir dessa indagação e das discussões, cinco temas foram levantados como importantes pontos a serem trabalhados com o corpo docente do colégio: espaço físico, avaliação, currículo e inovações, bem-estar e estratégias de ensino. Os temas foram distribuídos entre os grupos compostos por professores de todos os níveis – educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais e ensino médio.

Na primeira reunião, os grupos realizaram o planejamento de uma aula com o uso de uma metodologia ativa e estratégias de neurociência – podendo ou não ser feito uso de tecnologias –, a ser apresentada para os colegas em um encontro pedagógico seguinte, no formato de rotação por estações.

Após as apresentações, os grupos realizaram alguns apontamentos sobre a aplicação das práticas. Ao final, foi aplicada uma autoavaliação em que os professores apontavam o seu envolvimento e interação no desenvolvimento e aplicação da prática. Da

¹ Coordenadora Pedagógica do Fundamental Anos Iniciais do Colégio Evangélico Martin Luther, com Licenciatura em Pedagogia pela UNIOESTE, Especialização em Educação Infantil pela Faculdade São Braz e em Psicomotricidade pela UNINA e Mestrado em Educação pela UNIOESTE. E-mail: angelica.henick@martinluther.com.br

² Coordenadora Pedagógica do Fundamental Anos Finais e Ensino Médio do Colégio Evangélico Martin Luther, com Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas pela UENP e Mestrado e Doutorado em Ciências Biológicas (A/C Zoologia) pela UNESP. E-mail: gislayne.toledo@martinluther.com.br

³ Professora no curso de Letras (ISEI) e Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio do Instituto Ivoti. Mestre em Linguística Aplicada pela UNISINOS. E-mail: barbara.mengue@institutoivoti.com.br

⁴ Professora dos Cursos de Licenciatura e de Especialização no ISEI. Assessora pedagógica do BONJA/IELUSC. Doutora em Teologia pela EST. E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

mesma forma, os colegas realizaram apontamentos sobre como foi conduzida a dinâmica da formação. A partir dos resultados da autoavaliação, foi criada a pauta da reunião seguinte, levando em conta os pontos positivos e negativos apontados. Com a aplicação da metodologia de *feedback* e com o uso de ferramentas tecnológicas de interação, todos esses itens foram levados para reflexão e comparados com a realidade dos nossos alunos.

Na reunião seguinte, a prática de formação aplicada se deu a partir da discussão sobre como a neurociência pode auxiliar na aprendizagem, pois, como menciona Chedid (2020), “a forma como aprendemos e avaliamos impacta de maneira essencial o tipo de memória na qual o que foi ensinado será armazenado”. A autora menciona ainda que a maioria das informações sensoriais que recebemos é rejeitada pelo cérebro quase que imediatamente, dependendo da relevância da informação e de seu valor funcional para a sobrevivência (CHEDID, 2020). Assim, a equipe pedagógica propôs, durante a formação, a utilização de dinâmicas que tinham o intuito de trabalhar com a memória emocional e técnicas de memorização.

Após a leitura e discussão do texto “Memória e aprendizagem: estratégias para o aluno lembrar” (CHEDID, 2020), em que são apontados sete passos para ajudar o aluno a ter uma melhor aprendizagem do conteúdo – sendo elas: atingir, refletir, recodificar, reforçar, treinar, rever e recuperar (SPRENGER apud CHEDID, 2020) –, os professores planejaram uma aula a ser aplicada em uma de suas turmas, assistida pela coordenação.

Para o fechamento da formação continuada no modelo apresentado, os professores realizaram o compartilhamento de experiências da prática aplicada e do retorno que eles tiveram em relação aos alunos. E, como esperado, os relatos eram de um maior engajamento dos alunos nas aulas em que eles estavam ativos, com uma aprendizagem mais eficaz, visto que os professores também se apropriaram de diferentes estratégias e estímulos para contemplar os conteúdos.

Trabalhar nas formações pedagógicas desse segundo semestre letivo com a equipe de professores do infantil ao ensino médio, apresentando e utilizando diferentes técnicas, estratégias e metodologias, contribuiu significativamente para avanços no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do Colégio Evangélico Martin Luther, atribuindo mais sentido e proporcionando aprendizagens significativas para os alunos. Com isso, também já podem ser observados resultados em relação ao aspecto pedagógico em várias turmas. Esse processo contribuiu consideravelmente para estimular e desafiar os professores a aplicarem essas propostas em suas aulas e, assim, inovarem com pequenas mudanças e estratégias, trazendo para os profissionais também maior satisfação em atingir os objetivos propostos na formação dos alunos.

Para o ano de 2023, a equipe tem como propósito seguir com as formações continuadas nesse modelo, contribuindo ainda mais para os avanços pedagógicos da equipe e dos alunos.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Formação continuada. Práticas disruptivas.

REFERÊNCIAS

CHEDID, Kátia A. K. Hora de repensar a escola. **Neurociência e Educação**. [2022]. Disponível em: <https://neuroedux.com.br/neurociencia-e-educacao/hora-de-repensar-a-escola/>. Acesso em: 16 nov. 2022.

CHEDID, Kátia A. K. Memória e aprendizagem: estratégias para o aluno lembrar. **InfoGeekie**, 10 ago. 2020. Disponível em: <https://www.geekie.com.br/blog/memoria-e-aprendizagem>. Acesso em: 16 de nov. de 2022.

Recebido em: 21/11/2022
Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.225>

MOBILIZAR-SE: (re)conhecendo a importância da formação continuada

Camila Laís da Silva Costa¹, Margareth Ripp², Rikeli Ferreira Thives Hackbarth³,
Bárbara Vier Mengue⁴, Juliana Aparecida Bohn⁵, Marguit Carmen Goldmeyer⁶

Vivenciar a realidade da educação nas escolas é pensar constantemente de que modo podemos contemplar as diferentes formas de educar, sem esquecer que a diversidade exige exercitar as diversas maneiras de aprender. Transitando nesses caminhos diariamente na função de coordenação pedagógica de uma escola da Rede Sinodal, diagnosticamos uma necessidade na nossa instituição: Como instigar e mobilizar os professores para participar de forma voluntária dos encontros de formação interna? Tal pergunta se originou a partir do levantamento de dados que realizamos nas reuniões quinzenais da coordenação pedagógica nos meses de fevereiro a março de 2022 e culminou com o curso de formação continuada da Rede Sinodal de que estamos participando, no qual tivemos o desafio de identificar um problema que enfrentamos na Instituição em que atuamos. Os estudos do curso e as análises realizadas pela Equipe Pedagógica da nossa Instituição nos levaram a perceber a necessidade de elaborar uma nova proposta de formação para 2023, pois acreditamos que

a competência profissional para a docência não decorre apenas da formação inicial, mas relaciona-se com o entendimento do outro, dos estudantes, da matéria, da pedagogia, do desenvolvimento do currículo, das estratégias e técnicas associadas com a facilitação da aprendizagem do aluno etc. Ser professor abrange as características do ensinar, mas vão além delas, pois envolve a participação na instituição escolar, um local próprio de uma comunidade de profissional (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2003, p.3)

Sabemos que a formação continuada é o caminho mais assertivo na busca de desenvolvimento pessoal de alunos e professores, o qual traz melhores resultados para a prática pedagógica, desenvolve momentos de estudos coletivo, alinha o trabalho

¹ Pedagoga, pós-graduada. Coordenadora Pedagógica- Turno Integral, E-mail: camila@ead.colegiojaragua.com.br

² Mestre em Educação, Pedagoga. Coordenadora Pedagógica Geral, E-mail: cgeral@colegiojaragua.com.br

³ Mestre em Educação, Arteterapeuta, Pedagoga e Arte-Educadora. Coordenadora Pedagógica – Ensino Médio, E-mail: ensinomedio@colegiojaragua.com.br

⁴ Professora no curso de Letras (ISEI) e Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio do Instituto Ivoti. Mestre em Linguística Aplicada pela UNISINOS. E-mail: barbara.mengue@institutoivoti.com.br

⁵ Professora na Rede Pública de Novo Hamburgo. Docente na educação básica e no ensino superior na IENH. Mestre em Letras. E-mail: julianabohn@gmail.com

⁶ Professora dos Cursos de Licenciatura e de Especialização no ISEI. Assessora pedagógica do BONJA/IELUSC. Doutora em Teologia pela EST. E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

pedagógico da escola, os envolvidos crescem individualmente, o estudo passa a ser constante e habitual e o conjunto dessas ações reflete na melhoria pedagógica como um todo. Nosso objetivo é promover o engajamento do corpo docente da Instituição, para que reconheçam a importância dos momentos de formação continuada para a sua prática pedagógica, de modo que os encontros sejam compreendidos como um direito dos professores e a presença seja motivada por essa percepção e não para cumprir um programa ou obrigação. “O processo de formação deve adotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores” (IMBERNÓN, 2011, p. 41). Portanto, para atender às novas demandas e exigências da educação, precisamos de estratégias, habilidades e procedimentos que respondam na prática às novas expectativas das necessidades da educação, começando pela Educação Infantil. Assim, para dar continuidade à construção da proposta de formação, no mês de abril trocamos ideias e experiências com outras Equipes Pedagógicas da Rede Sinodal, verificando pontos convergentes e divergentes sobre as reuniões de formação. Em seguida, a partir da leitura dos cenários das escolas da Rede Sinodal, estabelecemos alguns critérios para a elaboração da proposta de formação da nossa Instituição. Nos meses de outubro e novembro, nos encontros de formação tivemos momentos de escuta e reflexão com os professores para compreender qual a visão do corpo docente sobre a formação continuada. Após os relatos dos professores, a equipe pedagógica finalizará o documento sobre o programa de formação do Colégio Evangélico Jaraguá que será divulgado para toda a equipe no mês de dezembro e implantado a partir do próximo ano letivo.

Destacamos que ser educador é uma atividade profissional que exige diversos requisitos: a formação científica de uma dada disciplina, pois participa diretamente na vida dos seus alunos e tem a responsabilidade de mediar o conhecimento, por meio da interação com os alunos, assim como escolher uma metodologia de ensino adequada para atingi-los, motivação e interesse pelo conteúdo trabalhado, sempre voltado para o contexto da sala de aula (MARTINS, 1998).

A concepção de ensino e as práticas realizadas pelo professor certamente terão de ser diferenciadas conforme os objetivos se direcionem à internalização ou conscientização [...]. Isso significa ter uma concepção nova da relação existente entre sujeito socialmente situado e o conhecimento. Significa entender que aprender não é estar em atitude contemplativa ou absorvente, frente aos dados culturais da sociedade, e sim estar ativamente envolvido na interpretação e produção destes dados (CUNHA, 2003, p.31).

Para o momento em que vivemos, pensar em educação é pensar em emergência, conforme Cortella (2014, p.09) “[...] emergir no sentido de vir à tona, e ao mesmo tempo emergência entendida como situação de rapidez, já que hoje existe outro jeito de se pensar e fazer nos diversos temas ligados à educação.” Para que a escola cumpra o seu papel nesse cenário em constante evolução e transformação, é fundamental que o corpo docente esteja sempre se atualizando, buscando novos saberes e práticas pedagógicas. Mobilizar o corpo docente para (re) conhecer a importância da formação continuada é o desafio a que a Equipe Pedagógica do Colégio Jaraguá se propõe a partir das provocações do curso de extensão da Rede Sinodal.

Palavras-chave: Competências. Engajamento. Formação. Prática pedagógica. Professores.

REFERÊNCIAS

CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, Escola e Docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

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

MARTINS, Mirian C (org.). **Didática do ensino da arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; REALI, Aline Maria de Medeiros Rrodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Programa de mentoria para professores das séries iniciais**: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente. São Carlos, SP: FAPESP, 2003.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022



DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.226>

CUIDANDO DE QUEM CUIDA

Carine Mokfa Leiria¹, Jéssica Ferronato², Silvana Luzia Weiler³
 Bárbara Vier Mengue⁴

A sociedade contemporânea é marcada pela contínua e rápida transformação dos cenários, exigindo adaptação aos desafios e reconfiguração das prioridades. Esse ritmo alucinante gera a sensação de o tempo ser insuficiente para realizar o necessário e o desejado, inferindo diretamente na dignidade e estima pessoal, pois ativa o julgamento externo sobre os elementos de produtividade.

A educação, como setor da sociedade, também está atrelada à produtividade. Do professor, outorgado para protagonizar a educação, é exigida formação continuada e o cumprimento de tarefas, como condição *sine qua non* para atender ao processo educativo, que é dinâmico, complexo e interativo, bem como a responsabilidade de trabalhar com os discentes, levando-os a tornarem-se sujeitos protagonistas, saudáveis intelectual e emocionalmente.

Motivados pelas Trilhas⁵ 1 e 5 do Curso de Extensão da Rede Sinodal de Educação e cientes de que, no entorno escolar, a contínua reflexão sobre as relações do trabalho e o diálogo permanente são condições para que os processos evolutivos se deem de forma satisfatória (BRANCO, 2009), passou-se a avaliar as práticas internas do Colégio Sinodal Rui Barbosa de Carazinho/RS, pois, especialmente na pós-pandemia⁶, ampliaram-se os questionamentos dos docentes em relação às suas responsabilidades x tempo, deixando transparecer sinais de esgotamento físico e emocional, o que, para Doray (1981), é decorrente da alienação ao trabalho deformante das potencialidades psíquicas do sujeito implicando transformação negativa com o surgimento do estado de cansaço mental.

Com o intuito de atenuar o sofrimento do Professor, permitindo-lhe sentir-se acolhido e cuidado, sem deixar de considerar as responsabilidades inerentes à docência e tendo ciência de que a escola “é fundamental para desencadear os processos evolutivos, atuando

¹ Graduada em Matemática - LP - UPF (2004). E-mail: carine@ruibarbosa.g12.br

² Graduada em Ciências Biológicas - LP - UPF (2012), Especialista em Biologia da Conservação da Natureza - UPF (2014) e Especialista em Educação no Novo Ensino Médio: Interdisciplinaridade e Itinerários Formativos - UNILASALLE (2022). E-mail: jessica.f@ruibarbosa.g12.br

³ Graduada em Ciências - UPF (1990), Especialista em Educação Matemática - UPF (1992), Especialista em Administração Escolar - SETREM (2008) e Mestre em Educação nas Ciências - UNIJUÍ (2011). E-mail: coordenacao@ruibarbosa.g12.br

⁴ Professora no curso de Letras (ISEI) e Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio do Instituto Ivoti. Mestre em Linguística Aplicada pela UNISINOS. E-mail: barbara.mengue@institutoivoti.com.br

⁵ Trilha 1 - Desatando os nós da Avaliação: (re)significando práticas pedagógicas e Trilha 5 - Práticas Disruptivas: novos caminhos para a escola do futuro

⁶ A pós-pandemia é marcada pela formação continuada, pelo uso de tecnologias, adaptação à presencialidade, (re)conexão professor-estudante após isolamento, potencialização do socioemocional dos estudantes, que se mostram mais ansiosos e depressivos.

como propulsora/inibidora do crescimento psíquico, físico, intelectual e social de alunos e professores, numa troca constante de saberes” (DESSEN; POLONIA, 2007), foi que, utilizando-se de alguns dos recursos da ferramenta do design thinking⁷, associados às técnicas de avaliação, oportunizaram-se ao Professor espaços e tempos de escuta e de protagonismo em novas experiências.

A partir de dois momentos de escuta, com metodologias distintas, deu-se a primeira ação: a utilização do aplicativo EduConnect, otimizando a comunicação entre escola e pais, fazendo dos registros obrigatórios uma prática mais ágil e menos burocrática, o que gerou satisfação imediata no corpo docente.

Como segunda ação atrelada à escuta, organizou-se a dinâmica ‘Alinhando pensamentos e afinando práticas’, na qual o Professor, com horário pré-agendado, dialoga com a Coordenação Pedagógica e Psicologia Escolar para expor suas expectativas e sentimentos com relação à Instituição.

Essa ação é defendida por Almeida (apud FERREIRA, 2020), quando diz que

criar práticas de formação permanente, encontros de escuta ativa entre professores, espaços para detecção de problemas e construção coletiva de soluções e mecanismos para o fortalecimento de laços com a comunidade escolar é uma ferramenta muito útil para o desenvolvimento de um ambiente de trabalho saudável [...]. A colaboração e a ajuda recíprocas fortalecem as relações pessoais e profissionais, auxiliam a construir e manter laços sociais, valorizam a circulação da palavra e amenizam os sentimentos de solidão, de desamparo e de impotência em face das incertezas.

Importante ressaltar que, enquanto fala, o Professor avança em experiências e em escuta, o que lhe possibilita o reconhecimento de seus pontos fortes e o seu crescimento. Almeida destaca que a escuta faz parte da formação continuada de Professores e que feedbacks são fundamentais, guiando seu amadurecimento profissional e fortalecendo o vínculo de confiança entre docente e instituição.

A trajetória desenvolvida até então não foi inédita e nem está concluída. Na medida que avançamos em escutas, novas problemáticas podem surgir, gerando a necessidade de novas ações. As estratégias escolhidas demonstram que a reconfiguração do simples e do conhecido pode gerar resultados significativos. O corpo docente de uma instituição ‘cresce’ com a escuta e seus desdobramentos, proporcionando o sentimento de pertença e o fortalecimento dos vínculos. As práticas desenvolvidas, além de contribuir para a saúde física e emocional dos Professores, desempenharam papel crucial na potencialização do compromisso com a Instituição.

Palavras-chave: Diálogo. Cuidado. Escuta. Estratégia. *Feedback*.

REFERÊNCIAS

BRANCO, M. Desafios na relação família e escola. **Revista Impressão Pedagógica**, v. 18, n. 44, p. 20-21, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v12n3-4/17.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

⁷ É uma maneira de pensar criativamente e colaborativamente para solucionar problemas, sempre com foco nas pessoas e suas necessidades, e com o objetivo principal de inovar.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contexto do desenvolvimento humano. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCSTNbWg8JNGRcV9pN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2022

DORAY, B. **Le Taylorism, une folie rationnelle?** Paris: Bordas, 1981. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sbzFLvJbZLg69wmdVx7Ppkm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2022.

FERREIRA, A. R. Professor, como anda a sua saúde mental? **Nova Escola**, 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19611/teste-professor-como-anda-a-sua-saude-mental?> Acesso em: 28 out. 2022.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.227>

CONSELHOS DE CLASSE: pouso da atenção e da sensibilidade sobre a singularidade das aprendizagens

Deizy Ritterbusch Soares¹, Sandra Regina Rychescki²,
Bárbara Vier Mengue³

No universo escolar, os movimentos reflexivos são constitutivos de todo fazer pedagógico. Em alguns momentos, provocados pela inquietação dos segmentos; em outros, pela perplexidade dos acontecimentos externos, cuja retomada de rota é imprescindível. Os dois anos que precederam 2022 desencadearam movimentos subjetivos da condição humana em que se percebeu a necessidade de um olhar mais atento pelas frestas do território escolar, pois

Nosso olhar capta o todo, mas também adentra em pequenos fios de luz para acompanharmos contextos complexos, [...] num todo que convida a visão atenta ao detalhe: o movimento das aprendizagens, o silêncio criativo de nosso exercício, o barulho das vozes dissonantes que recobra a importância de uma escuta ativa a cada tom, a sonoridade das emoções, [...] (MONTEIRO, 2022, p.1)

Sensibilizados pela complexidade do momento, redobrou-se a busca para compreender a trajetória das aprendizagens impactadas pelo isolamento social. Os processos de acompanhamento foram qualificados, através do olhar e da escuta sensível ao novo contexto e através da formação continuada, dentre elas, a participação na Trilha: *Desatando os nós da avaliação: (re)significando práticas pedagógicas*, oportunizada pela Rede Sinodal de Educação.

No Colégio Evangélico Augusto Pestana de Ijuí/RS, priorizam-se processos dinâmicos e circulares na interface das práticas pedagógicas. Em época de pandemia e pós-pandemia, o tempo e o espaço dos encontros com docentes, especialmente, nos conselhos de classe, revestiram-se de maior significação, visto que as vivências oriundas do contexto referido revelaram outras demandas. Assim, coube à escola ressignificar esses momentos de análise das aprendizagens e, por conseguinte, os processos avaliativos.

A Escuta Pedagógica, procedimento construtivo para e do conselho de classe, na perspectiva dos estudantes e dos docentes, prática de longa data, é desenvolvida com intuito de analisar as evidências das aprendizagens e reelaborar coletivamente estratégias. Além disso, esse procedimento se propõe a auxiliar o estudante à consciência da sua aprendizagem e o professor à revisão da sua prática.

¹ Pedagoga, especialista em gestão escolar e coordenação pedagógica. E-mail: deizyrittersoares@gmail.com

² Especialista em Linguística e Literatura. E-mail: sandrychescki@gmail.com

³ Professora no curso de Letras (ISEI) e Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio do Instituto Ivoti. Mestre em Linguística Aplicada pela UNISINOS. E-mail: barbara.mengue@institutoivoti.com.br

As experiências metacognitivas prendem-se com o foro afetivo e constituem em impressões ou percepções conscientes que podem ocorrer antes, durante ou após a realização de uma tarefa. Geralmente relacionam-se com a percepção do grau de sucesso que está a ter e ocorrem em situações que estimulam o pensar cuidadoso e altamente consciente, fornecendo oportunidades para pensamentos e sentimentos acerca do próprio pensamento. (RIBEIRO, 2003, p.111)

Dadas as exigências reais, no ano de 2022, evidenciaram-se estudantes fragilizados (e também docentes atravessados) pela experiência do isolamento e da insegurança social, muitas vezes com dificuldades de se reconhecerem em suas capacidades, “escondidos atrás das máscaras”, numa falsa segurança à exposição diante de seus pares. Com olhar atento, professores e equipe pedagógica, desafiaram-se no acolhimento perene a essa nova condição.

A experiência é algo que nos acontece e que às vezes treme ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, converte em canto. (LARROSA, 2022, p.10)

A partir de então, desencadearam-se planejamentos voltados à singularidade das expressões das aprendizagens, em diferentes situações de estudos. Os docentes, então assujeitados pelas mesmas condições da pós-pandemia, passaram a ressignificar as práticas pedagógicas, desde o planejamento até a mensuração dos processos avaliativos.

Nessa perspectiva, a equipe pedagógica, paralelamente, desencadeou o acompanhamento sistemático dos eventos socioemocionais dos estudantes, bem como das possíveis motivações, para efetivar ações de apoio. Assim, nos conselhos de classe, as situações evidenciadas nesse acompanhamento permitiram leituras pedagógicas pontuais sobre as dificuldades de aprendizagem dos estudantes e/ou de relacionamento entre os pares.

A primeira ação nessa direção foi ouvir as inquietações dos estudantes no retorno às aulas presenciais e as expectativas do porvir. De modo geral, havia uma mistura de ansiedade e alegria de encontrar os amigos (des) conhecidos. Com o acolhimento da escola, gradativamente, foram se familiarizando, embora, com algumas situações de conflito relacional. Muitas escutas ocorreram por parte da equipe em relação às demandas de alunos, pais e professores. No segundo mês de aulas, procederam-se encaminhamentos aos conselhos diagnósticos, os quais foram precedidos da Escuta Pedagógica orientada com todas as turmas da manhã de 7º ano do Ensino Fundamental a 3ª série do Ensino Médio. As inquietações sinalizaram para a autorreflexão dos processos de aprendizagem, no período da pandemia e do retorno, tanto dos aspectos cognitivos quanto dos socioemocionais. Esses apontamentos foram compartilhados com os docentes através da reprodução literal das falas dos estudantes e de gráficos. A partir de então, realizaram-se reflexões e construções de estratégias pedagógicas para processos de acompanhamento das aprendizagens em consonância com o momento. Ao longo do período de estudos, buscou-se intensificar a valoração das habilidades e competências dos estudantes, através de diferentes instrumentos, sem a sobrevalorização das situações de avaliação formal (pesos elevados em testes e provas).

Considerando as demandas do convívio entre os estudantes de determinados grupos, realizaram-se planejamentos da Orientação Educacional juntamente com o professor do *Projeto de Vida*, com vistas à análise das condições e autoconhecimento dos estudantes. Atividades de integração também foram desenvolvidas a partir das propostas

nos conselhos de classe. Além disso, para alguns grupos, oportunizaram-se momentos com profissionais da área da psicologia como forma de qualificar essas intervenções. Intensificaram-se as escutas dos professores junto aos alunos, diante das necessidades de pausas no andamento das aulas. Investiu-se também na formação de professores, a partir do aceno destes, em relação às fragilidades para o ensino por competências.

Nesse período do ano, acompanha-se com otimismo o progressivo amadurecimento e “[...] esforço real dos educadores numa reinvenção constante para assumir seu protagonismo num lugar reinventado todos os dias, em inúmeras trajetórias cheias de linhas retas e bifurcações.” (MONTEIRO, 2022, p. 3).

Esse movimento trouxe à luz a autoconsciência das fragilidades docentes e a extensão desse olhar sensível à fragilidade dos estudantes, os quais creditam àqueles a confiança na sua incipiente, mas pulsante formação integral.

Os estudos e as contínuas reflexões sobre os processos de aprendizagem fazem parte do desejo desse coletivo para qualificar a trajetória escolar dos estudantes, haja vista que se comunga da mesma ideia de Fábio Monteiro (2022, p. 3) “[...] queremos olhar a escola sem perder a poética dos espaços habitados.”

Palavras-chave: Conselho de Classe. Sensibilidade. Escuta. Aprendizagem

REFERÊNCIAS

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MONTEIRO, Fábio. **Caderno palavras:** frestas. São Paulo: Diálogos, 2022.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/SvPsW9L8v4t7gmDXGHrdTPc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2022.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.228>

ALUNO INCLUSO NA ESCOLA?: sua trajetória e o processo de avaliação

Eunice Stahlhöfer¹, Margit Kurzawa Hagemann²,
Bárbara Vier Mengue³

Este relato de experiência apresenta reflexões sobre “A produção do parecer descritivo do aluno incluído na educação básica”.

Sabe-se que a escola, hoje, é uma instituição que se caracteriza pela inserção de alunos que se diferenciam entre si, o que cada vez se torna menos surpreendente, já que ensinar é confrontar-se com a diversidade, pois o espaço de inclusão é de todos, e todos devem conviver e aprender juntos.

Ainda no que se refere à constituição de uma escola inclusiva, entende-se como parte importante da escolarização a sociabilização dos alunos. Assim, necessário se faz que eles convivam com outros de sua idade e se desenvolvam no nível de suas possibilidades.

Para este aluno a apreensão dos conteúdos do currículo acontece de forma diversa da dos colegas da mesma idade, o que não impede que sejam desenvolvidas atividades diretamente relacionadas a eles, pois tais conteúdos, além daqueles originados na sua própria experiência de vida, darão suporte para o exercício da atividade cognitiva.

Na sua trajetória, o aluno recebe o atendimento de profissionais de diversas áreas, relacionado especificamente às suas características e necessidades, além do apoio de materiais e recursos diversificados. Essas ações sustentarão sua continuidade no acompanhamento do grupo, que se beneficiará no convívio com as diferenças e com a ampliação das experiências.

Dentre as práticas inclusivas realizadas no CEP (Colégio Evangélico Panambi), voltamos a nossa atenção para a expressão dos resultados do aluno incluído, por meio do parecer descritivo.

Conforme Coraza (1995 apud MELCHIOR, 2008, p. 48), “Da avaliação dos saberes, à construção de competências”:

Pareceres descritivos são documentos que têm por propósito aparente comunicar aos pais ou responsáveis pela criança os progressos e as dificuldades individuais, fornecem sugestões de como melhorar e registrar os resultados parciais/finais do processo de aprendizagem da criança.

A partir desta definição surge um questionamento: como construir um parecer descritivo da aprendizagem do aluno incluído que expresse de forma clara e consistente

¹ Pedagoga. Colégio Evangélico Panambi. E-mail: eunicej@cep.g12.br

² Pedagoga. Colégio Evangélico Panambi. E-mail: margith@cep.g12.br

³ Professora no curso de Letras (ISEI) e Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio do Instituto Ivoti. Mestre em Linguística Aplicada pela UNISINOS. E-mail: barbara.mengue@institutoivoti.com.br

seus resultados?

Entendemos que no exercício da avaliação da aprendizagem escolar importa que o professor esteja atento, em primeiro lugar, ao que foi planejado, pois o planejamento é um instrumento de coleta de dados para avaliação da aprendizagem, definindo os parâmetros do processo que está sendo construído e executado, buscando o sucesso do estudante.

Assim, para o aluno incluso, faz-se necessário a elaboração de um documento orientador, no qual o professor, juntamente com a equipe técnica pedagógica da Escola, identifica e define, a partir de dados coletados do aluno e do plano de estudos da série, a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI). Cada aluno é único e aprende de maneira diversa, cabendo ao PEI registrar esse caráter individual de cada aluno para que, usando estratégias adequadas, ele possa aprender e se desenvolver como os demais estudantes do ensino regular.

Com o uso desta ferramenta (PEI) a escola qualifica o processo de ensino aprendizagem, observa as necessidades individuais e potencialidades, os conhecimentos e habilidades desenvolvidas no decorrer da trajetória do aluno. O professor, então, segue para próxima etapa analisando o desenvolvimento do aluno através de avaliações e atividades produzidas e, em seguida, o registro do que foi avaliado por meio de parecer descritivo.

A elaboração de pareceres descritivos não é tarefa fácil e está sujeita a produzir relatos subjetivos, pois tendem a traduzir a concepção de ensino e aprendizagem do autor. “Por meio da linguagem partilhamos ideias e emoções, que falamos de nós, do outro e do mundo e que agimos sobre o outro, instaurando novas realidades”. (BENVENIESTE, 2005b, p.222 apud MALCORRA; MELLO, 2017, p. 95)

Ao redigir um documento que reúna o máximo de informações possíveis sobre o aluno, tanto no contexto individual quanto nas suas relações com o meio, é fundamental vincular o parecer à proposta pedagógica, aos planos de estudo e ao Plano Educacional Individualizado, apresentando um discurso acessível, que faça sentido para o interlocutor, pois ... “o próprio da linguagem é, antes de tudo, significar”. (BENVENIESTE, 2005b, p.222 apud MALCORRA; MELLO, 2017, p. 95)

Acreditamos que é preciso trazer sentido ao parecer descritivo ao expressar os resultados de avaliação a respeito do desenvolvimento escolar individual dos alunos, das suas relações com os colegas, professores e família, expondo avanços e orientando para ações futuras. Citando Hoffmann (1988), “O parecer é, sobretudo, a imagem de um trabalho. Ao relatarmos um processo efetivamente vivido, naturalmente encontraremos as representações que lhe deem verdadeiro sentido”. Portanto, faz-se necessário ressignificar alguns aspectos deste processo, despindo -se de concepções socioafetivas e emocionais sem desumanizar-se, procurando refletir teoricamente e partir para ações ou encaminhamentos em vez de permanecer no âmbito das constatações.

Palavras-chave: Inclusão. Parecer descritivo. Escola.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil:** leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo, Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos:** do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre, RS: Mediação, 1998.

JANDREY, Josi Farias; PIGATTO, Naime (org.). **Processo de inclusão na escola:** contribuições. Porto Alegre: SINEPE/RS, 2018.

MALCORRA, Bárbara Luiza Covatti; MELLO, Vera Helena Dentee de. O parecer escolar descritivo sob um olhar enunciativo. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 15, n. 1, p. 94-105, 2017. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2017.151.08>. Acesso em: 08 nov. 2022.

MELCHIOR Maria Celina. **Da avaliação dos saberes à construção de competências.** Novo Hamburgo: Editora Premier, 2008.

Recebido em: 21/11/2022
Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.229>

AS AVALIAÇÕES EXTERNAS COMO INSTRUMENTO PARA APRIMORAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Fernanda Raquel Sartor¹,
Bárbara Vier Mengue²

As avaliações externas são instrumentos valiosos no processo de ensino e de aprendizagem. Elas podem ser entendidas como uma espécie de diagnóstico que nos permite verificar periodicamente as necessidades e lacunas pedagógicas dos estudantes, bem como aprimorar a prática docente.

O objetivo deste relato de experiência é demonstrar que avaliações externas do tipo Simulado ENEM podem ser utilizadas como formativas por meio de *feedback* nas turmas do ensino médio, buscando potencializar o rendimento do estudante que visa a aprovações em processos seletivos. A proposta consiste em o professor, em seu componente curricular, analisar os indicadores de desempenho na turma (pontos fortes e a melhorar) e planejar estratégias pedagógicas para eliminar as habilidades indicadas nos pontos a melhorar.

Os autores Darling-Hammond e Bransford (2019) afirmam que, quando uma avaliação formativa é implementada efetivamente e o *feedback* é parte do processo facilitador da aprendizagem, proporciona um melhor aproveitamento do aluno, pois identifica os pontos fortes e a melhorar, possibilitando responder questões-chave como: “Para onde você está tentando ir?; onde você se encontra agora?; como você pode chegar lá?” (ATKIN; BLACK; COFFEY, 2001), para direcionar seus momentos de estudo.

Foram três anos de ações com a mesma turma. Buscaram-se identificar efeitos positivos, ou seja, aumento de pontuação nas avaliações dos simulados. O *feedback* foi constante com a turma, concentrando-se em estratégias que enfatizassem a consolidação das habilidades elencadas como pontos a melhorar. Cada professor planejou ações correspondentes às competências necessárias e executou com a turma ao longo das três séries do ensino médio.

Tanto os professores como os alunos compartilhavam das metas de aprendizagem e sabiam qual era o objetivo a ser alcançado. Os envolvidos no processo precisam corroborar e compartilhar das metas que devem ser específicas e de possível alcance. (FREDERIKSEN; COLLINS, 1989).

¹ Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2007), especialista em Ciências Ambientais (2009), mestre em Engenharia Agrícola pela Universidade Federal de Campina Grande (2011), doutora em Fisiologia Vegetal pela Universidade Federal de Viçosa (2016), MBA em Gestão Escolar pela USP (2021). Coordenadora Pedagógica dos Anos Finais e Ensino Médio da SETREM. E-mail: fernandasartor@setrem.com.br

² Professora no curso de Letras (ISEI) e Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio do Instituto Ivoti. Mestre em Linguística Aplicada pela UNISINOS. E-mail: barbara.mengue@institutoivoti.com.br

Quando a população de estudo estava na 1ª série do ensino médio, iniciou com a pontuação geral de 543,5 pontos. Na última avaliação do ano, alcançou 566,8 pontos, demonstrando um crescimento de 4,28%. Ao final da 2ª série, obtiveram um crescimento de 10,45%. Já na última avaliação, correspondente à 3ª série, a turma atingiu 669,5 pontos. Ao longo dos três anos de curso, obteve-se um aumento de 23,18%. Observando os dados mencionados, bem como a diminuição de habilidades contempladas na lista de pontos a melhorar, pode-se inferir que o modelo de avaliação formativa adotado demonstra que o *feedback* é eficiente, quando ocorre de forma estratégica durante todo o processo de aprendizagem e quando se identificam pontos fortes e a melhorar, além de fornecer orientações sobre o que e como fazer para melhorar.

Com base no exposto, conclui-se que, para que a prática docente seja efetiva, faz-se importante verificar periodicamente a compreensão dos alunos. Além disso, os alunos precisam assumir a responsabilidade de refletir e aprimorar seu progresso na aprendizagem, utilizando como subsídios o reconhecimento de lacunas em seu conhecimento.

Palavras-chave: *Feedback*. Estratégia. Habilidades.

REFERÊNCIAS

ATKIN, J. Myron; BLACK, Paul; COFFEY, Janet. **Classroom assessment and the National Science Education Standards**. Washington: National Academies, 2001.

DARLING-HARMMOND, Linda; BRANSFORD, John. **Preparando os professores para um mundo em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

FREDERIKSEN, John; COLLINS, Allan. A systems approach to educational testing. **American Educational Research Association**, New York, v. 18, n. 9, p 27-32, dec. 1989. Disponível e: <https://www.jstor.org/stable/1176716>. Acesso em: 13 out. 2022.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.230>

NEUROCIÊNCIA E A OTIMIZAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: como tornar-se um estudante!

Fernanda Troes¹,
Bárbara Vier Mengue²

Encontrar meios para que alunos se tornem estudantes é, com certeza, um grande desafio para qualquer docente e/ou gestor escolar. Todos, em algum momento, já devem ter feito o seguinte questionamento: por que crianças e adolescentes passam mais de uma década nas escolas de educação básica e, ao concluírem a 3ª série do Ensino Médio, sentem-se despreparados e, por consequência, obrigados a iniciarem outra trajetória: a dos cursos preparatórios para vestibulares concorridos e até mesmo para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)? O que está acontecendo? Ou melhor, o que não está acontecendo? Ancorado neste questionamento, surge a pergunta: como podemos otimizar o processo de aprendizagem dos nossos estudantes?

Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo é avaliar como estratégias ancoradas na neurociência podem contribuir para potencializar o aprendizado dos nossos estudantes. A escolha desse tema vem ao encontro da importância de detectar e adequar os métodos que potencializam a aprendizagem, para que possamos garantir o máximo desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional dos nossos estudantes e para que estes desenvolvam o hábito do aprendizado ativo, ou seja, aquele em que o estudante se envolve com o estudo.

É sabido que a aprendizagem só é duradoura, quando novos conhecimentos (conceitos, ideias, proposições, modelos, fórmulas) passam a significar algo para o aprendiz, quando ele ou ela é capaz de explicar situações com suas próprias palavras, quando é capaz de resolver problemas novos, enfim, quando compreende. Essa aprendizagem se caracteriza pela interação entre os novos conhecimentos e aqueles especificamente relevantes já existentes na estrutura cognitiva do sujeito que aprende, os quais constituem, segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980), o mais importante fator para a transformação dos significados lógicos, potencialmente significativos, dos materiais de aprendizagem em significados psicológicos.

Segundo Piazzini (2014), fazer uma leitura fria de um livro equivale a você assistir a uma aula; se você não se envolver, rabiscar, desenhar, recitar, resumir, revisitar, revisar, você não vai aprender.

¹ Mestre em Ensino, especialista em Gestão Educacional e Metodologias Ativas de Aprendizagem, Graduada em Licenciatura Plena em Química. E-mail: troesfernanda@gmail.com ou fernanda@sinodalprogresso.com.br.

² Professora no curso de Letras (ISEI) e Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio do Instituto Ivoti. Mestre em Linguística Aplicada pela UNISINOS. E-mail: barbara.mengue@institutoivoti.com.br

A partir das intervenções e formações feitas durante o presente projeto, que sempre consideraram o tripé (Escola, Família e estudante), percebemos um crescimento expressivo nos resultados dos nossos estudantes, tanto no âmbito das avaliações internas, quanto nas externas, como Olimpíadas Estaduais e Nacionais. De fato, conseguimos fazer com que muitos alunos, que somente assistiam à aula e estudavam para as provas, migrassem para a condição de estudantes que assistem à aula e, no turno oposto, revisam o conteúdo e aprendem.

Segundo Ken Robinson e Lou Aronica (2019), a educação é um processo vivo que tem na agricultura a sua melhor comparação. Os jardineiros sabem que eles não fazem as plantas crescerem. Eles não prendem as raízes, colam as folhas e pintam as pétalas. As plantas crescem sozinhas. O seu ofício é criar as melhores condições para que isso ocorra. Bons jardineiros criam essas condições, maus jardineiros não o fazem. O mesmo ocorre com o ensino. Bons professores e bons gestores criam as condições para a aprendizagem. Bons professores também sabem que nem sempre podem controlar essas condições, mas nem por isso desistem.

Palavras-chave: Aprendizagem. Neurociência. Estudante.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1980.

PIAZZI, Pierluigi. **Aprendendo inteligência**: manual de instruções do cérebro para alunos em geral. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Aleph, 2014.

ROBINSON, Ken; ARONICA, Lou. **Escolas criativas**: a revolução que está transformando a educação. Porto Alegre: Penso, 2019.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.231>

CONSTRUÇÃO E ENTREGA DE PARECERES DESCRITIVOS: momento de compartilhar desafios, perspectivas e resultados

Leila Fernandes Grahl¹,
Bárbara Vier Mengue²

A relação entre os pais e a escola é permeada por muitos fatores que se evidenciam através da solidez dos documentos pedagógicos, uma vez que esses devem estar fundamentados em aspectos que sejam coerentes com a prática pedagógica e seus resultados. Ao observar essa prática em nossa instituição, questionamos quais pontos necessitam de análise e reformulação. Para tanto, aprimorar o processo de construção e entrega, otimizando as informações na construção e facilitando a comunicação de forma eficaz para as famílias, é o objetivo dos questionamentos e da reflexão abordados neste estudo.

A busca pelas características da construção de um parecer descritivo levam em consideração todos os envolvidos e seus contextos, estar a par, questionar e registrar os fatos se faz muito importante nesse processo. Para isto, foram realizados questionários e coletadas as informações de professores e pais que vivenciam esse processo. Registraram-se também as considerações sobre esse documento pedagógico e os pontos frágeis e fortes da dinâmica de devolutiva sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Segundo Bolzan (2002, p.22), “o que os docentes pensam sobre o suposto fracasso ou êxito de seus alunos diz respeito ao seu conhecimento pedagógico”. Conforme o professor toma consciência de sua responsabilidade no processo, desde o planejamento até a avaliação da aprendizagem, ele é cada vez mais capaz de interferir diretamente nos pontos em que há mais necessidades.

As constatações trazidas pela pesquisa revelaram algumas mudanças necessárias que devem aprimorar o processo. Dentre os questionamentos realizados, destacam-se como respostas as que sugerem maior clareza, detalhamento e objetividade das informações expostas. Sugem, assim, alterar a forma como vem sendo apresentado e conduzindo a reflexões muito importantes a serem realizadas na construção de um parecer para uma entrega coerente. Um dos objetivos comuns entre escola e família é que a avaliação seja concebida e valorizada como um processo e não permeada por um único instrumento avaliativo, limitando a gama de possibilidade dos alunos, e sim, assegurando a aprendizagem de maneira consistente. Dessa forma, refletir sobre isso, portanto, clareia a consciência da importância dos registros de avaliação, compreendendo-os como

¹ Pedagoga, especialista em Neuropsicologia e Gestão Escolar, coordenadora pedagógica na Escola Sinodal Sete de Setembro. E-mail: leilinhafernandez@gmail.com

² Professora no curso de Letras (ISEI) e Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio do Instituto Ivoti. Mestre em Linguística Aplicada pela UNISINOS. E-mail: barbara.mengue@institutoivoti.com.br

instrumentos demasiadamente relevantes da trajetória pedagógica da instituição e do acompanhamento feito aos alunos.

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem. Construção. Processo avaliativo.

REFERÊNCIAS

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre. Mediação, 2002.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova:** um momento privilegiado de estudos e não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.232>

RUBRICAS – UMA NOVA FORMA DE AVALIAR

Maria Aparecida Berwanger de Andrade¹, Sônia Teresinha Bertoldi Bianchi²,
Bárbara Vier Mengue²

A avaliação é um ato inerente e constitutivo de toda e qualquer ação humana, pois para qualquer tomada de decisão é necessário avaliar previamente a situação, o contexto e os sujeitos envolvidos. Quando pensamos na avaliação a partir do contexto escolar, lugar por excelência onde ocorre a práxis educativa e o processo de ensino e aprendizagem, o enredo e a prática se apresentam a partir de uma extensão desse viés. A avaliação da aprendizagem escolar é um meio e não um fim e precisa ser posta a serviço de uma metodologia que se posicione a favor de uma educação como mecanismo de transformação social e cultural e como possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional de todos os estudantes.

Pensando a partir destas demandas e considerando que a avaliação sempre se constitui em assunto de discussão nas escolas e nos lugares onde é aplicada, uma vez que precisa fazer o olhar sobre o texto e o contexto, com a implantação e implementação do Novo Ensino Médio, a estrutura e expressão da avaliação igualmente precisou ser repensada. Assim, este estudo propõe o repensar da percepção dos estudantes e dos professores e vem sendo desenvolvido nos 1^{os} anos do Ensino Médio do Centro Tecnológico Frederico Jorge Logemann, nos Componentes Curriculares dos Itinerários Formativos, desde o início do ano letivo de 2022.

Os Itinerários Formativos constituem e possibilitam o aprofundamento dos conhecimentos e aprendizagens, com a integração de mais de uma Área do Conhecimento. São pensados e organizados para viabilizar o Projeto de Vida na compreensão de que as perspectivas socioeconômicas e científico-culturais, bem como as pessoais e profissionais, encontram-se associadas aos contextos vivenciados e, desse modo, a mediação da escola é fundamental para pensar, compreender, elaborar, organizar e auxiliar a realizar as escolhas presentes e futuras.

Igualmente, a avaliação dos Itinerários Formativos deve ser pensada a partir das percepções dos alunos, dos professores e da escola como um todo. E, sendo a avaliação um instrumento utilizado para medir a evolução dos alunos ao longo do processo de ensino-

¹ Graduada em Ciências da Natureza pela URI/RS e em Matemática pela FURG/RS e Pós-graduada em Interdisciplinaridade pela FACIPAL/PR, Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio do CFJL. E-mail: andrademariaa@cfjl.com.br

² Graduada em Pedagogia pela Unijuí/RS e Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela URI/Santo Ângelo, Coordenadora Pedagógica dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental do CFJL. E-mail: bianchisoniat@cfjl.com.br

² Professora no curso de Letras (ISEI) e Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio do Instituto Ivoti. Mestre em Linguística Aplicada pela UNISINOS. E-mail: barbara.mengue@institutoivoti.com.br

aprendizagem, entende-se que esse procedimento vai além de aplicar testes e conceder notas aleatórias, mas exige um acompanhamento do estudante em diferentes momentos do processo educativo, pois o processo de avaliação deve orientar o trabalho pedagógico em sala de aula e as suas estratégias de avaliação devem estar conectadas aos objetivos do trabalho do professor, tanto de forma implícita como explícita do trabalho pedagógico.

Ao acompanhar esse processo como professoras, coordenadoras e estudiosas do assunto, o tema avaliação nos preocupa e a cada ano nos defrontamos, principalmente pós-pandemia, com mais desinteresse, notas baixas, formas de burlar o sistema e muitas vezes a repetência. Sabemos que nem sempre é fácil avaliar o aprendizado do aluno de modo a compreender quais competências e habilidades ele realmente conseguiu desenvolver.

Se, por um lado, é inegável o fato de que a atual avaliação do ensino por vezes indica apenas um inadequado e desatualizado conhecimento teórico e não propicia o desenvolvimento de habilidades e competências, que são inerentes ao educando, por outro lado, o trabalho que viemos desenvolvendo na nossa instituição, preconizado pela concepção da avaliação por rubricas que é uma alternativa apontada por Ravela, Picaroni e Loureiro (2017, p. 240) para que se “explicita as intenções educativas, seus diferentes graus de cumprimento e o modo como o docente constrói sua valoração da performance do estudante”, proporcionando, assim, um olhar/análise da caminhada do nosso estudante como um todo, contribuindo para a aprendizagem e facilitando o processo de atribuição de resultados.

Quando referendamos a avaliação por rubricas, que tem sido nossa prática, há necessidade também da indicação do quanto o trabalho em equipe, o processo de estudo e de formação dos profissionais que transformam esta teoria em prática e a troca de saberes e experiências exitosas, ou não, que acontecem no decorrer da prática, são fundamentais para que ela dê certo. Pois, segundo Freire (2017, p. 24), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, é isso que temos acompanhado, mediado e vivenciado nesta prática de avaliação.

A avaliação por rubricas indica duas características essenciais na sua prática: uma lista de critérios (indicadores observáveis relacionados à situação de aprendizagem) e níveis de qualidade para cada um deles e, em especial, elas devem ser de conhecimento dos alunos, para que eles tenham mais clareza e controle do seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, do seu desempenho. Essa prática revela maior transparência no processo avaliativo, bem como contribui de fato no avanço do percurso formativo dos estudantes em prol de aprendizagens mais complexas e dinâmicas.

Constituídas basicamente por quatro componentes, a avaliação por rubricas considera a descrição detalhada da tarefa; as dimensões da tarefa, que se referem aos aspectos que serão avaliados; uma escala que descreve diferentes níveis de desempenho e a descrição dos diferentes níveis de desempenho em cada uma das dimensões da tarefa. Pois

a construção de rubricas de avaliação contribui para a aprendizagem e facilita os processos burocráticos de atribuição de resultados. Entretanto, sua construção requer transparência na elaboração dos critérios e de seus níveis. A determinação dos critérios observáveis está intimamente ligada aos resultados esperados para a situação de aprendizagem. A clareza sobre aonde se quer chegar determina quais serão as aprendizagens daquele grupo específico de alunos. (ANTONINI; MIRANDA; AMARAL, 2022, p. 27)

Nos momentos de reunião e formação, nas quais esta prática é avaliada através dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio, o que fica evidente, no apontamento dos professores, são as suas vantagens, atreladas aos projetos que vêm sendo desenvolvidos trimestralmente, pela unidade dos componentes curriculares que compõem cada um dos diferentes itinerários. A prática desta avaliação explicita claramente as expectativas dos professores em relação àquilo que espera dos seus estudantes, proporciona aos alunos, no decorrer da elaboração dos projetos e na socialização deles, feedbacks mais informativos e específicos sobre os pontos fortes do projeto e aqueles que precisam ser revisados e ampliados, assim como também contribui para a efetivação de competências e habilidades essenciais à consolidação do verdadeiro aprendizado.

Registra-se que esse estudo direcionou-se para um experimento de avaliação diferenciada nos Itinerários Formativos, a fim de propiciar um novo olhar sobre a avaliação, para repensar o papel da avaliação, para a eficácia do desempenho do educador-educando, em que juntos possam trocar experiências de conhecimentos em situações novas e plenas de significado, significado e aprendizado. Este trabalho quer dar início ao desafio de buscar de forma participativa e compartilhada, a análise da avaliação na percepção dos estudantes, o desempenho pessoal e os fatores que contribuem para o sucesso ou o fracasso escolar. Quer, por outro lado, formar indivíduos críticos, capazes de analisar a realidade, capazes de buscar soluções coletivas para potencializar o processo de aprendizagem e da avaliação deste processo, como um meio e não apenas como um fim, imputando um outro grau de responsabilidade e perspectivas aos envolvidos no lindo e desafiante processo de ensinar e de aprender.

Diante de tamanha importância e das indicações positivas desta prática que vem sendo construída a muitas mãos, com indicações constantes de sua ímpar qualidade e efetividade, assim como, também, da indicação de pontos que precisam ser revisitados para a sua melhoria; considerando também o seu caráter inovador, a sua necessidade de disseminação nas demais áreas do conhecimento, o que se deseja, a partir e através dela, é que esta abordagem avaliativa que, embora ainda esteja engatinhando no nosso fazer pedagógico, possa ser disseminada entre os demais e entendida como possibilidade de prática futura. Desejos, sim, de que os demais professores se encorajem e se debrucem sobre esta prática a fim de transformá-la como aliada do processo e como parte do esforço para que haja avanços consideráveis na construção do conhecimento. Desejamos professores e alunos protagonistas, autores, compositores e criativos do processo de aprendizagem e de avaliação, balizados por esta prática que até então tem se mostrado exitosa.

Continuamos com uma certeza, o planejamento, a ação e a reflexão da avaliação por rubricas, enquanto processo e resultados, é o que nos cabe, mas também é o nosso desafio, para que possamos transformar a atividade avaliativa numa tarefa cada vez menos individual e mais coletiva, atingindo os reais objetivos a que ela e propõe, a efetivação de uma educação de/com qualidade social, cidadã e socioemocional..

Palavras-chave: Avaliação. Rubricas. Itinerários formativos.

REFERÊNCIAS

ANTONINI, Gabriel; MIRANDA, Márcio; AMARAL, Raphael. **Matriz de projetos:** propostas para o Novo Ensino Médio. São Paulo: Sistema Anglo de Ensino, 2022.

Disponível em: https://www.sistemaanglo.com.br/assets/download/Ebook_MetodologiasAtivas_0610.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**; 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

RAVELA, Pedro; PICARONI, Beatriz; LOUREIRO, Graciela. **¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?** Montevideú: Magro, 2017.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i.233>

TEMPO/ESPAÇO NA INFÂNCIA, INFINITAS JANELAS PARA INCRÍVEIS DESCOBERTAS

Patricia Schumacher Bertoldi¹,
Bárbara Vier Mengue²

O presente trabalho instiga reflexões acerca do tempo e o espaço na educação infantil. Diariamente os professores seguem seus planejamentos organizados conforme os objetivos de aprendizagem para cada faixa etária destacados nos documentos que norteiam a educação infantil e são desafiados a repensar estratégias, a fim de proporcionar às crianças vivências significativas repletas de aprendizagem em uma rotina escolar pautada no cuidar e no educar.

Foi a partir da observação diária que percebemos a preocupação e apreensão das professoras para executar o planejamento dentro de uma perspectiva de tempo/relógio. Assim surgiu a pergunta investigativa: Como podemos potencializar o tempo/espaço com as crianças sem apressar os momentos vivenciados, tendo em vista nossa intencionalidade pedagógica pautada nos objetivos de aprendizagem e organizada nos planejamentos? Se a preocupação com o tempo/espaço apressava as vivências, era o momento de aprofundar os estudos sobre intencionalidade pedagógica nas ações do cotidiano e explorar o nosso currículo.

Para isto realizamos a pesquisa-ação, investigando, observando e criando estratégias para verificar e avaliar as ações planejadas no cotidiano escolar. As professoras registravam diferentes momentos e posteriormente observavam e avaliavam como a criança se envolvia em cada etapa.

Gandini e Edwards (2002, p. 161), afirmam que “[...] o processo de documentação amplia o nosso entendimento sobre os conceitos que as crianças elaboram, suas hipóteses e teorias.” Trata-se de um instrumento de investigação para o professor que considera o desenvolvimento da criança no contexto do tempo em que foi registrado e o atual, pois o ciclo se repete na medida em que novas perguntas são reformuladas e reconsideradas.

Para inspirar os professores na imersão dos estudos referentes ao tempo e espaço na educação infantil, revisitamos as experiências de aprendizagem que eles viveram na infância e convidamos todas a compartilhá-las.

¹ Pedagoga, graduada pela Fundação Universidade de Blumenau (2006), Pós-graduada em gestão escolar Uniasselvi (2020/Blumenau). Coordenadora pedagógica na Princesa Isabel Educação Infantil, responsável pela orientação pedagógica a docentes, organização de planejamento, cronograma, atendimento aos pais, preparação e mediação de reuniões pedagógicas e formações continuadas. E-mail: patybertoldi25@gmail.com

² Professora no curso de Letras (ISEI) e Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio do Instituto Ivoti. Mestre em Linguística Aplicada pela UNISINOS. E-mail: barbara.mengue@institutoivoti.com.br

Aprender a ensinar e tornar-se professor é um processo contínuo, que começa bem antes da preparação formal. Sem dúvida passa por ela, permeia toda a vida profissional, nessa trajetória, configura nuances, detalhes e contrastes. (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 65)

Aprendemos de maneiras diferentes e somos impactados também de acordo com o que já vivemos e sentimos. Em um ambiente escolar há intencionalidade pedagógica constante. A maneira como são planejados, organizados e disponibilizados o tempo e o espaço pode contribuir ou cercear a intensidade das vivências e experiências que constituem as histórias de vida das crianças na escola.

Os estudos, a documentação e o compartilhamento das experiências que vivenciamos permitiram que as professoras ampliassem seu conceito de tempo e espaço, tendo um olhar cuidadoso ao planejamento, evitando práticas rotineiras e automatizadas. A complexidade dos tempos diários da escola implica o olhar sensível do professor para o planejamento dessas ações, para organizar o cotidiano de maneira a escapar da regulação rotineira e permitir os imprevistos e o extraordinário.

Palavras-chave: Tempo. Espaço. Infância. Intencionalidade. Significado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2017.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PLACCO, V. M. N. S., SOUZA, V. L. T. (org.). **Aprendizagem do adulto professor**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; LATERMAN, Ilana; PETERS, Leila (org.). **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis: NUP, 2017.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022



DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.234>

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma densa teia de conexões interpessoais

Anelise Muxfeldt¹,
Sinara da Silva Emmel²

Uma cultura colaborativa se apresenta como uma proposta de rede de apoio à escolarização dos alunos, público-alvo da Educação Especial. O objetivo aqui é apresentar a parceria de trabalho como promotora das estratégias e da operacionalização da inclusão escolar no Colégio Bonja. Entendemos que uma escola inclusiva acolhe e promove a aprendizagem, o desenvolvimento e o sentimento de pertença nos alunos público-alvo da Educação Especial. Um ditado africano traz o cerne da questão: “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”. Acreditamos na cultura colaborativa que se revela como uma rede de apoio e que se conecta no entendimento de que uma educação inclusiva se efetiva com a ação de todos.

O termo colaboração remete a uma forma de trabalho em conjunto para resolver dificuldades reais, elaborar planejamentos, desenvolver mudanças, solucionar problemas, formando uma organização em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido.

A cultura colaborativa no Colégio Bonja se expressa no trabalho coletivo, na liderança compartilhada, na confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações. Nesse contexto, manter o diálogo constante entre todos os envolvidos é condição necessária. Após conhecer as necessidades e potencialidades dos alunos, são estabelecidos objetivos comuns a serem alcançados, como possibilitar o acesso e a flexibilização curricular, a avaliação diferenciada, a organização de metodologia e estratégias pedagógicas, de forma a atender às necessidades educacionais especiais.

A liderança escolar exercida no Colégio Bonja assume um papel fundamental na promoção do trabalho colaborativo na escola. A equipe gestora atua na direção da execução das soluções dos problemas enfrentados pela escola, de maneira que todos sejam qualificados e fortalecidos para além de discutirem os problemas que enfrentam, e terem a condição de interferir e modificar os processos que desencadeiam tais problemas.

A psicóloga escolar e a psicopedagoga institucional atuam na orientação atitudinal e pedagógica de todos os envolvidos, realizando também conexão com os profissionais externos e a família. São realizadas periodicamente reuniões de estudo e (re)planejamento das ações que promovem o atendimento das necessidades educacionais especiais. Todos da equipe acreditam na potencialidade dos alunos, estimulam a busca pelo conhecimento acadêmico e intervêm positivamente no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e

¹ Psicopedagoga no Colégio Bonja e professora e psicopedagoga na faculdade IELUSC. Mestre em Educação pela UNIVILLE. E-mail: anelise.muxfeldt@ielusc.br

² Coordenadora pedagógica no Colégio Sinodal do Salvador - Porto Alegre. Mestre em Educação pela UNISINOS. E-mail: sinara.semmel@gmail.com

adaptativas. Kassar (2016, p.123) diz que, [...] o desenvolvimento humano é, ao mesmo tempo, um processo particular e coletivo/social, em que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento.

Além de suas necessidades de aprendizagem acadêmica, os alunos trazem conhecimentos de vida significativos que precisam ser respeitados e valorizados. Nesse contexto, a família é a parceria primeira na execução de medidas comuns e combinados em relação ao espaço escolar. Estabelecemos, portanto, um potente vínculo como uma importante condição promotora da operacionalização da educação inclusiva no Colégio Bonja. Os profissionais da área da saúde física e/ou mental, externos ao colégio, apresentam-se como potentes aliados no entendimento de que a constituição de uma equipe se dá a partir do cruzamento dos saberes específicos de cada área do conhecimento, dos saberes comuns oriundos das experiências e dos saberes qualificantes gerados através da reflexão na ação e a partir dela. A conexão positiva entre família, escola e profissionais clínicos respeita o que é do próprio sujeito e o que pertence à família, a escola e profissionais clínicos.

O entendimento da comunidade escolar é a de que os alunos são da escola, são de todos e essa conduta conecta todos ao mesmo objetivo. Conectar ou reconectar os alunos com o espaço escolar, pelo cuidado, acolhimento, orientações e ensinamentos de todos fortalece e constrói o pertencimento. Pode-se dizer que uma densa teia de conexões colaborativas é condição na construção de uma educação inclusiva numa escola acolhedora e revela uma potente perspectiva no enfrentamento das questões que se impõem.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Cultura colaborativa. Teia de conexões

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

DAMIANI, M.F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Revista Educar**, Curitiba, n.31, p.213-230, 2008.

KASSAR, M.C.M. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, 2016.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote; 1997. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022



DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.235>

GA: ESPAÇO DE (RE) SIGNIFICAR E ACOLHER

Angélica Heinen Mahle¹,
Sinara da Silva Emmel²

O presente resumo perpassa pelos estudos desenvolvidos a partir da Trilha 2, intitulada “Educação Inclusiva e escola acolhedora”, do Programa de Formação Continuada Trilhas de Aprendizagem oferecido pela Rede Sinodal de Educação em 2022. A pesquisa foi orientada pela professora Ma. Sinara da Silva Emmel.

Ao nos constituirmos como GA, percebemos-nos como um grande ecossistema que educa na diversidade. E educar na diversidade requer um fazer pedagógico que valorize as diferenças da sala de aula, ressignificando os desafios existentes.

Segundo o dicionário Aurélio, ressignificar é “atribuir um novo significado a; dar um sentido diferente a alguma coisa; redefinir...” (FERREIRA, 2010). Os fios norteadores que perpassam pelo GA atentam para as diversidades existentes dentro da sua sala de aula. Para tanto, as atividades desenvolvidas nos espaços do Gustavo Adolfo diferenciam-se, buscando complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes.

Os docentes ressignificam e constroem o seu fazer pedagógico acolhendo as especificidades de cada indivíduo, respeitando suas individualidades. Em sala de aula, para os professores, a aprendizagem é um dos objetivos principais das práticas pedagógicas, sendo que a compreensão do que se entende por aprender é essencial na construção de uma proposta de educação, também mais aberta e dinâmica, resultando em práticas pedagógicas transformadoras.

Cabe a ele, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural. (PRADO; FREIRE, 2001, p.58).

Os professores do GA são desafiados a pensar suas práticas pedagógicas pensando na elaboração e organização de recursos acessíveis, considerando as necessidades específicas dos estudantes, eliminando as barreiras, vislumbrando a plena participação dos mesmos.

Partindo desta afirmativa, sinalizamos a prática docente, comportando situações complexas, incertas, singulares, imprevistas, como uma sucessão de micro decisões dos mais variados caracteres, que perpassam por interações, conflitos e contradições constantes (CAMPOS; DINIZ, 2001). Em face dessa caracterização, compreende-se um

¹ Pedagoga, pós-graduada em Educação Especial pela Universidade UNIVATES e Mestra em Memória e Cultura pela Universidade La Salle. E-mail: angélica.orientadora@gustavoadolfo.com.br

² Coordenadora pedagógica no Colégio Sinodal do Salvador - Porto Alegre. Mestre em Educação pela UNISINOS. E-mail: sinara.semmel@gmail.com

constante reinventar do professor, a partir do qual é elaborado e experimentado um determinado saber.

Partindo das experiências, sondagens e anamnese do estudante, produzem-se os recursos pedagógicos que podem ou não conter flexibilizações ou adaptações. Não são apenas objetos materiais, entretanto também servem de auxílio, de apoio e significam um meio para atingir-se um objetivo. Portanto, podemos dizer que os recursos pedagógicos são práticas educacionais e ações projetadas para atender um objetivo de aprendizagem. Deste modo, os recursos adaptados pelos professores do GA são ferramentas que promovem a participação autônoma do estudante com ou sem laudo neurológico.

Um dos exemplos é a dinamicidade de recursos pedagógicos que transitam nos Anos Finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano no Centro de Educação Básica Gustavo Adolfo, onde, por vezes, em uma mesma sala de aula existe mais de um estudante com laudo, mas, mesmo os que não possuem alguma necessidade educativa especial, têm diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Quando se aplica um trabalho avaliativo, por exemplo, diferentes oportunidades são organizadas para os grupos de estudantes. Em algumas turmas, simultaneamente diferentes tipos de registros são oferecidos, podendo ser: avaliação com menos questões e/ou questões com menos opções de escolhas, avaliação impressa apenas frente, em lugar de frente e verso, oportunidade de respostas orais, respostas a partir de desenhos e/ou acrósticos.

Além das diferentes possibilidades de registro pensadas para os estudantes, existem outros pilares aos quais os professores dos anos finais do ensino fundamental (6º a 9º ano) atentam, quando se pensa em fazer pedagógico inclusivo: A) analisar o conteúdo a ser estudado; B) pensar potencialmente em como o aprendizado é alcançado e fornecer os meios para ajudar os estudantes a terem êxito; C) pensar nas ferramentas e na tecnologia que será usada em sala de aula; D) pensar além da sala de aula, o que posso oferecer para o estudante (apoio pedagógico via classroom – saídas de campo – aula de reforço – atendimento educacional especializado – laboratórios (cozinha, biblioteca, quadras de esporte, pátios...).

Portanto, segundo Freire (2003), ensinar não é só transferir conhecimentos, mas também criar possibilidades aos estudantes para que façam suas próprias construções. É acolher e possibilitar diversos mecanismos para que o educando possa percorrer os caminhos da aprendizagem da melhor forma.

Conclui-se, dessa maneira, que o GA se organiza como um espaço que ressignifica e acolhe as diferenças. Comprometidos em dar sequência e melhorar ainda mais os processos, a Orientação Educacional está elaborando um projeto que irá oferecer momentos de capacitação aos profissionais, vislumbrando uma maior assertividade no que tange a inclusão no espaço escolar.

Palavras-chave: Ressignificar. Fazer pedagógico. Acolher. Diversidade.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Luciana M. Lunardi; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. A prática como fonte de aprendizagem e o saber da experiência: o que dizem professores de ciências e de biologia. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 79-96, 2001. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/587/380>. Acesso em: 11 ago. 2019.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; FREIRE, Fernanda Maria Pereira. A formação em serviço visando à reconstrução da prática educacional. *In*: FREIRE, Fernanda Maria Prado; VALENTE, Jose Armando. **Aprendendo para a vida**: os computadores na sala de aula. São Paulo: Cortez, 2001. p. 53-74.

Recebido em: 21/11/2022
Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.236>

A INCLUSÃO COMO UM PROCESSO DA EXCLUSÃO: reflexões acerca do campo social

Bruna Letícia Albring¹, Jaqueline Bilhalva Maicá Brum²
Sinara da Silva Emmel³

O belo, o interessante e o especial de uma sociedade é a diversidade. As diferenças, quais sejam: gênero, raça, etnia, condição intelectual ou física, precisam ser aceitas e respeitadas. E ainda, a diferença é necessária para a vida acontecer, pois a dinâmica do especial, do diferente e daquilo que nos estranha promove a reflexão, porque se não existe *o um*, não existirá *o outro*. Sabemos que é o combate à discriminação e aos estereótipos que faz a cultura inclusiva acontecer. É a cultura inclusiva que movimentada a importância de todos e todas neste mundo.

Frequentemente, as dificuldades em aceitar o diferente são criadas pela própria sociedade, atravessada e constituída pela cultura da norma. São discursos produzidos ao longo de séculos que se lançam para o campo das idealizações. Segundo Crochík (1996), um sujeito que passa por uma condição que predispõe ao preconceito, tende a se identificar com o alvo do preconceito, pois aquilo que deseja ser/ter está privado, movimentando a projeção ao outro que passa a ser alvo de perseguição. Neste sentido, segundo o autor, o preconceito carrega o desejo de destituir o lugar que o outro ocupa, numa tentativa de reduzir aquilo que angustia o próprio sujeito que opera o preconceito.

Na contramão da máquina social que reproduz o preconceito, considera-se a educação como o principal combustível para mobilizar a inclusão social, enquanto promoção de direitos humanos. Segundo Mariussi, Gisi e Eyng (2016), a inclusão de alunos com deficiência é favorecida mediante a reflexão necessária sobre os direitos de cada estudante. No entanto, as autoras questionam se verdadeiramente existe equidade no atendimento às pessoas com deficiência, pois, apesar dos avanços legais, não há garantias de que, na prática, estas mudanças estejam acontecendo nas escolas.

Há um longo caminho a ser percorrido, no entanto as garantias de direitos estão constituídas. Segundo o Ministério da Educação, o modelo inclusivo baseia-se na concepção dos direitos humanos, fortalecendo o princípio da igualdade e da valorização da diferença, para que todos e todas possam estar incluídos no sistema educacional regular, aprendendo e participando sem qualquer tipo de discriminação (BRASIL, 2008).

¹ Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Psicomotricidade. Orientadora Educacional na Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: bruna.albring@institutoivoti.com.br

² Psicóloga/Psicanalista. Mestre em Psicologia, Professora e Coordenadora Pedagógica do Curso de Formação de Professores em Nível Médio - Curso Normal. E-mail: jaqueline.brum@institutoivoti.com.br

³ Coordenadora pedagógica no Colégio Sinodal do Salvador - Porto Alegre. Mestre em Educação pela UNISINOS. E-mail: sinara.semmel@gmail.com

Nesta direção, a escola assume um lugar fundamental no processo de inclusão ou exclusão, pois é neste espaço físico e temporal que acontece a possibilidade do pensar, do argumentar, do repensar, de ter e trocar ideias na direção de um pensamento coletivo a partir das subjetividades. É no espaço escolar que se discute o diferente em suas singularidades. Na escola se ensina a pensar sobre a beleza e a riqueza da diversidade, como também suas limitações. No espaço escolar se criam estratégias para a vida, se propaga a cultura em direitos, se cria um ambiente privilegiado para a convivência e para a vivência da diversidade em busca da superação (MARIUSSI; GISI; EYNG, 2016).

Para tanto, o papel do professor torna-se substancial neste processo, pois é ele quem orquestra as melodias discursivas dos que passam pela escola. Neste caminho, cabe ao professor assumir-se e agir como sujeito de direitos, o que demanda e determina uma formação específica para isso (MARIUSSI; GISI; EYNG, 2016). Promover a inclusão está para além de uma condição de ensinar de formas diferentes. A inclusão preconiza o protagonismo e a condição de resistência, pois abrir espaços tão fechados para o novo requer habilidades e competências, como também de muita escuta.

Incluir pressupõe a aceitação pessoal e do outro para assim conviver de maneira saudável e respeitosa em qualquer ambiente, seja este familiar, de trabalho e/ou escolar. Para tanto, é necessário criar uma comunidade colaborativa, implementar metodologias inclusivas e recursos de apoio, promovendo acessibilidade a todas as diferenças, exercitando o olhar e a atenção singular a qualquer restrição, bem como aceitação do desejo, gosto e direito do outro. E para que todas as pessoas sintam-se potentes para lutar contra os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza, é urgente a reflexão sobre a histórica estrutura discriminatória de exclusão das diferenças. Esta estrutura deve ser suplantada por um novo modelo estrutural, no qual o acesso a liberdade de expressão e acessibilidade de direitos e deveres seja para todos, dentro de suas condições e possibilidades reais.

As escolas, contudo, não podem ser entendidas como autônomas em relação ao contexto social, de forma que mudanças em seu interior, isoladas de mudanças nas questões estruturais da sociedade de classes, não são o suficiente para a realização de uma educação, de fato, inclusiva. Educadores de escolas inclusivas respeitam o ritmo de cada um e não têm o conteúdo pronto antes de conhecerem os estudantes. Neste paradigma escolar, a escola se adapta ao aluno, diferente da condição de o aluno/sujeito se adaptar ao padrão pré-definido, segundo o qual a competição, eficiência e perfeição apresentam o valor e potencial ou não de cada indivíduo. Por fim, ao colocar em marcha essas discussões, promove-se a possibilidade de seguir na direção daquilo que foi mencionado inicialmente: a diversidade é essencial, e a escola pode ser um lugar potente enquanto campo social para que esse processo aconteça

Palavras-chave: Sociedade. Inclusão. Cultura. Escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto no. 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 15 out. 2022.

CROCHÍK, J.L. Preconceito, indivíduo e sociedade. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 47-70, dez. 1996. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300004.
Acesso em: 15 out. 2022.

MARIUSSI, Madalene Isabel, GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. A escola como espaço para efetivação dos direitos humanos das pessoas com deficiência. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 3, p. 443-454, jul./set. 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/sFXWwtHPshmPwhDbg4bZxtj/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2022.

Recebido em: 21/11/2022
Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.237>

INCLUSÃO - PSICOLOGIA E PSICOPEDAGOGIA: quando o diagnóstico não interfere no planejamento - um estudo de caso

Cíntia Miranda Machado de Oliveira¹, Patrícia Ana Neumann²,
Sinara da Silva Emmel³

Felipe⁴ é um menino que estuda na IENH desde o ano de 2015, ingressou com 5 anos de idade. Tem uma história de vida cheia de segredos familiares, e o que se sabe é que foi adotado por uma família que não desejava a adoção, mas por circunstâncias da vida acolheu-o como filho. Já mudou de sobrenome e não tem uma história clara sobre seus antepassados.

Na caminhada escolar, está atualmente no sétimo ano do Ensino Fundamental e ingressou na escola na Educação Infantil. Acompanhado por profissionais, tem atendimentos com psicóloga, psiquiatra e psicopedagoga. Na escola, além de ser avaliado como aluno de inclusão, faz atendimentos na sala de recursos multifuncionais.

Quanto à aprendizagem, Felipe tem facilidade em algumas disciplinas de que gosta muito, como ciências, geografia e história, mas apresenta dificuldade em outras áreas. Tem dias que está disposto e realiza as atividades e em outros não as faz. Tem uma boa relação com os colegas. Nas séries iniciais apresentava um comportamento mais agressivo, mas com a chegada da adolescência esse jeito de se relacionar foi mudando. É muito divertido e tem pensamento rápido quando conversa sobre mundo e atualidades.

Os professores têm uma relação de afeto com Felipe e ele se sente tranquilo na escola. Sabe-se que em casa gosta de jogos digitais e assiste a filmes diversos, inclusive os não recomendados para a idade, o que faz com que traga assuntos não adequados para a faixa etária.

Quanto ao diagnóstico de Felipe, não sabemos. Os profissionais que o acompanham não determinaram nenhum quadro específico, mas percebe-se um atraso no desenvolvimento cognitivo.

Colocar Felipe como protagonista da sua aprendizagem exige um olhar atento diante do que se é proposto em sala de aula, pois ele é motivado a participar ativamente, expressando suas ideias, buscando informações e criando hipóteses, para que possamos ter uma relação de parceria e de troca. Diante disso, inserir o aluno no centro dos processos

¹ Psicopedagoga Especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva. Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil da Unidade Pindorama e docente de AEE - IENH – E-mail: cintia.m@ienh.com.br

² Psicóloga Especialista em Psicologia Escolar e Educacional e docente da Fundação Evangélica - IENH – E-mail: patricia.n@ienh.com.br

³ Coordenadora pedagógica no Colégio Sinodal do Salvador - Porto Alegre. Mestre em Educação pela UNISINOS. E-mail: sinara.semmel@gmail.com

⁴ Nome fictício para proteção de dados

educacionais é um desafio para os professores, pois trata-se de um sujeito que compreende que seu conhecimento depende dele mesmo.

Felipe iniciou na Sala de Recursos Multifuncionais no ano de 2019, seus Atendimentos Educacionais Especializados ocorrem uma vez por semana, com a duração de um período, com a principal intenção de fortalecer as potencialidades do aluno e auxiliá-lo em suas dificuldades.

Conforme as autoras Pimentel e Nascimento (2016, p.105), “a proposta da educação inclusiva é fundamentada na filosofia da escola que aceita e reconhece a diversidade, tendo seu princípio pautado na busca da educação de qualidade para todos”.

Desenvolver sua flexibilidade cognitiva também faz parte das propostas realizadas nos atendimentos, no qual o estudante tem sido aliado na construção do conhecimento. Ele próprio é quem encontra a melhor forma para obter as informações, fortalecendo seu processo de aprendizagem autônoma que conta, sobretudo, com a ajuda da tecnologia. Essa ferramenta possibilitou reconhecer suas características pessoais e de desenvolvimento, para construir diferentes estratégias pedagógicas de acordo com sua especificidade, dando sustentação à sua condição de inclusão escolar.

De acordo com Silva (2006, p. 202),

Os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo).

A rede de apoio da IENH incentiva Felipe a buscar o seu conhecimento, fornecendo as condições necessárias e sendo a base para a construção dos seus saberes em sua trajetória. O processo de inclusão, dessa forma, compõe o desenvolvimento das habilidades essenciais em sua individualidade, através do conjunto de experiências, normas, práticas e vivências que expressam o viver do cotidiano da escola, fortalecendo o aluno e a cultura escolar.

Palavras-chave: Inclusão. Diagnóstico. Acolhimento.

REFERÊNCIAS

PIMENTEL, S. C.; NASCIMENTO, L. J. A construção da cultura inclusiva na escola regular: uma ação articulada pela equipe gestora. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, n.39, p. 101-114, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3841/3175>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/w6kJ5hdSGVRnhRWTVP68D3P/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2022.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.238>

ESTUDO DE CASO: mediação a partir da gestão pedagógica e trabalho colaborativo com um estudante do Ensino Médio

Silvana Pereira Noll¹, Débora Luiza Giteau², Louis Marcelo Illenseer³,
Sinara da Silva Emmel⁴

Este artigo aborda a temática da inclusão, a partir de um trabalho colaborativo com a gestão pedagógica do professor. A metodologia utilizada será um estudo de caso, tendo como base uma turma do Colégio Sinodal da Paz, do 2º ano de Ensino Médio, onde se encontra incluído um estudante com o diagnóstico de Síndrome de Down.

Para apresentar o desenvolvimento deste trabalho, serão consideradas as atividades desenvolvidas em disciplinas, durante o presente ano letivo, pois, enquanto instituição, acredita-se que:

Transformar as culturas das escolas, principalmente aquelas com forte tradição seletiva, por comunidades de inclusão exige redesenhar os lugares de trabalho, alterando os papéis e estruturas construindo assim possibilidades para uma cultura profissional mais colaborativa e modos de organização pedagógica onde todos possam se sentir protagonistas e incluídos (BOLÍVAR, 2019).

Entendemos que é a partir do protagonismo do professor em colaboração com a equipe pedagógica e serviço de Atendimento Educacional Especializado que a gestão pedagógica é significada. No Colégio Sinodal da Paz, exemplificamos esta prática a partir de quatro disciplinas do currículo. Quando pensamos em inclusão, compreendemos que todos fazemos parte deste processo, pois todos somos sujeitos de inclusão. Atuamos juntos, aprimorando as metodologias e os processos de aprendizagem para todos, dentro do tempo de desenvolvimento de cada um. Então, a partir desta premissa, nas disciplinas apresentadas, o assunto abordado durante as aulas foi o mesmo para todos os estudantes da turma, porém a forma de apresentar o conteúdo para os estudantes foi adaptada a partir do seu perfil de aprendizagem.

A primeira a ser apresentada é a de Em Língua Espanhola. Ao ser trabalhado o conteúdo de verbos “pretérito perfecto complexo” e “pretérito imperfecto”, os estudantes

¹ Coordenadora Pedagógica e Orientadora Educacional do Ensino Médio do Colégio Sinodal da Paz de Novo Hamburgo. Graduação em Letras e pós-graduada em Literatura e coordenação Pedagógica e orientação Educacional. E-mail: coordenacaoem@colegiosinodaldapaz.org.br

² Psicóloga Escolar do Colégio Sinodal da Paz. Graduação em Psicologia e pós-graduada em Psicologia Cognitivo-comportamental e Psicologia Escolar. E-mail: deboragiteau@terra.com.br

³ Responsável pela pastoral escolar e professor de Ensino Religioso do Colégio Sinodal da Paz. Graduação em Música pela UFRS, Mestrado em Teologia e Doutorando em Teologia. E-mail: louismarceloill@gmail.com

⁴ Coordenadora pedagógica no Colégio Sinodal do Salvador - Porto Alegre. Mestre em Educação pela UNISINOS. E-mail: sinara.semmel@gmail.com

foram desafiados a construir diários de viagem e relatos de infância. Para o estudante público-alvo, por ainda não estar alfabetizado, foi proposto o desafio de compreensão do conteúdo ouvindo músicas. Um exemplo foi a música “Ojalá que Llueva Café” de Juan Luis Guerra, que fala sobre a história do país e a colheita do café. Foi proposta ao estudante uma visita ao passado, através do relato de infância, para identificar a diferença entre verbos no presente e no passado, cantando a música.

Em Literatura, em uma das aulas, trabalhou-se a obra “A Moreninha”, de Joaquim Manuel de Macedo e, como o estudante gosta de música e ainda não está alfabetizado, associou-se à música “Moreninha Linda”, de Tônico e Tinoco. O interessante é que, mesmo tendo passado um tempo significativo do conteúdo, o estudante ainda traz a música em muitas aulas de literatura, seja cantando o ritmo, seja pedindo para mostrar no computador, recordando dessa associação do assunto estudado.

Já em Física abordou-se Física Térmica. Dos diversos tópicos que foram tratados em aula, o estudante teve adaptações curriculares referentes aos conceitos de temperatura, sensação térmica, transmissão de calor e mudanças de estado físico, realizando alguns experimentos em aula sobre sensação térmica. Identificou, através de figuras no Google Imagens, objetos com alta e baixa temperatura. Houve plena compreensão sobre o que foi proposto para ele e para a turma. Além destas práticas, ele também se mostrou interessado em copiar os diagramas e gráficos utilizados em aula com os colegas.

E, em Educação Física, participou de atividades em equipe, realizou os exercícios de alongamento e testes de resistência. No teste de força muscular de membros superiores, teve resultado acima da média. O ponto principal foi sua participação nos jogos inter-séries, sendo que, na modalidade basquete, o estudante acertou duas cestas em uma partida.

Conforme Echeita Sarrionandia (1994), o problema está em nós. Precisamos superar nossos limites conceituais, para somente, desta forma, sermos capazes de pensarmos um mundo diferente, com um sistema de ensino que não seja homogêneo, em que todos indivíduos, independente de suas particularidades individuais, sejam capazes de avançar, junto com os outros. Ou seja, a transformação da realidade que nos cerca depende muito da nossa força e disposição.

Segundo ainda o autor, precisamos parar de pensar na educação especial como algo atrelado somente aos alunos com deficiência, e sim como ações que auxiliam o sistema escolar e os professores a estarem mais capacitados para atuarem diante das diferentes demandas que seus alunos possam necessitar.

Cabe salientar que a gestão pedagógica do professor necessita de um trabalho conjunto com a coordenação pedagógica e responsável pelo AEE, que juntos constroem o processo, readequando de acordo com o desenvolvimento de cada estudante público-alvo da educação especial. Destaca-se, assim, “a importância do trabalho colaborativo entre professor do AEE e os docentes do ensino comum para a construção de práticas pedagógicas inclusivas [...]” (SCHERER, 2022, p.11).

A partir desta sucinta apresentação, pretende-se salientar de que a gestão pedagógica, sem o uso de monitores fixos, é possível e que os resultados alcançados são significativos. Trata-se de um trabalho contínuo e em equipe entre professores, coordenação pedagógica e profissional do AEE.

Palavras-chave: Inclusão. Trabalho colaborativo. Gestão pedagógica

REFERÊNCIAS

BOLÍVAR, Antonio. Um curriculum inclusivo em uma escuela que assegure el éxito para todos. **e-curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p.827-851, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/43925/29936>. Acesso em: 10 nov. 2022.

ECHEITA SARRIONANDIA, Gerardo. A favor de uma educación de calidad. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 228, p. 66-67, 1994.

SCHERER, Renata Porcher. Diferenciação curricular no Ensino Médio Integrado: recursos acessíveis, mediação pedagógica e trabalho colaborativo. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 22, e11492, fev. 2022. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11492>. Acesso em: 10 nov. 2022.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022



DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.239>

ASSEMBLEIAS DE TURMA: um espaço coletivo de reflexões e construções acerca de si e do outro

Denise Fabiane Polonio¹, Victor Wiskow Krüger²,
Sinara da Silva Emmel³

O curso de extensão “Trilhas de Aprendizagem: preparando para a gestão por competências”, da Rede Sinodal de Educação, gerou frutos no espaço escolar do CEAT. Durante a formação, foram sendo percebidas as possibilidades de ações com base nos conteúdos apresentados nas Trilhas Educação Inclusiva e Escola Acolhedora e a oportunidade de efetivá-los e Espiritualidade e desenvolvimento socioemocional, em projetos existentes na escola, em especial nas assembleias de turma realizadas no Ensino Fundamental, de ambas unidades do CEAT, que pautaram a inclusão e a subjetividade.

A escola é um espaço social em que a reflexão, o respeito mútuo, a tolerância e a cooperação são habilidades incentivadas. No CEAT, são realizados mensalmente momentos coletivos de reflexão em cada turma da 1ª até a 9ª série do Ensino Fundamental. As Assembleia de Turma são conduzidas pelos próprios alunos com a mediação do orientador educacional de cada nível e a participação do professor coordenador de turma. O objetivo é melhorar as relações dos alunos e promover condições para que todos se beneficiem do aprendizado e desenvolvimento socioemocional. Os principais conceitos que embasam a dinâmica de uma Assembleia são o de Justiça Restaurativa e os Círculos de Construção de Paz. Conforme Candido e Bonini (2018). O Círculo se caracteriza como um espaço intencionalmente preparado e que serve de apoio para os participantes desenvolverem um processo dialógico em um movimento de falar, ouvir, conhecer e entender, construindo alteridades por meio da expressão dos sentimentos e expectativas.

A Assembleia é o espaço pensado, primeiramente, para que cada aluno revele aquilo que o afeta como obstáculo de aprendizado e de desenvolvimento socioemocional e de possibilidade de reparação e mudança de comportamento daqueles que contribuem para o surgimento de tais dificuldades

A experiência das Trilhas fomentou a reflexão sobre a inclusão e o respeito às diferenças. Para Lopes (2011, p.7) a inclusão integra um “conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro, fundadas em uma divisão

¹ Psicóloga, Especialista em Oncologia, Mestra em Ensino, Orientadora Educacional no Colégio Evangélico Alberto Torres - CEAT e professora do curso de Psicologia da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, E-mail: orientacao1@ceat.net

² Psicólogo, Orientador Educacional no Colégio Evangélico Alberto Torres - CEAT e psicólogo clínico, E-mail: orientacao2@ceat.net

³ Coordenadora pedagógica no Colégio Sinodal do Salvador - Porto Alegre. Mestre em Educação pela UNISINOS. E-mail: sinara.semmel@gmail.com

platônica das relações”. Nessa conjuntura, as Assembleias de Turma foram compostas por momentos de discussão em relação à dinâmica do grupo para a ambientação, já que alunos com TDAH trouxeram demandas de dificuldade atencional pelas conversas paralelas que surgem durante a aula. Outra temática presente foi a dificuldade de relacionamento de um aluno com alta habilidade. Trabalharam-se nas Assembleias os sentimentos revelados por cada integrante em relação às situações e estabeleceu-se combinados de auxílio mútuo. Nossa prática foi ao encontro do que aponta Veiga Neto (2011) em relação à inclusão, já que, para ele, a inclusão se configura pela presença de todos nos mesmos espaços físicos e pelo entendimento de suas capacidades e limitações de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral.

Palavras-chave: Inclusão. Subjetividade. Assembleias de turma. Habilidades socioemocionais.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Valéria B; BONINI, Luci M. M. Justiça restaurativa e direitos fundamentais: a narrativa nos círculos de construção de paz. **Cadernos de Direito**, Piracicaba, v. 18, n. 34, p. 197-216, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/326076701>. Acesso em: 13 nov. 2022.

LOPES, Maura Corcini. Prefácio: “Políticas de inclusão e governamentalidade” In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (org.). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

VEIGA NETO, Alfredo. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Rev. Verve**, São Paulo, v. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verve/article/download/1488611118/35805>. Acesso em: 05 nov. 2022.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022



DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.240>

INCLUSÃO ESCOLAR E AVALIAÇÕES INCLUSIVAS

Fabiano Marcel Gröff¹, Karen C. Herrmann Köche²,
Sinara da Silva Emmel³

Como ensinar nos tempos de hoje, em meio aos desafios que nos cercam, e transpor as barreiras do não aprender em busca de aprendizagens significativas e autônomas?

Nos dias atuais, é essencial um planejamento sólido e relevante, através do diagnóstico pontual sobre como se constituem as aprendizagens de cada estudante.

Muitas são as facetas que consolidam as aprendizagens, sejam elas visuais, auditivas, cinestésicas; portanto, é preciso repensar a prática que respeite cada aprendiz com suas necessidades, sejam especiais ou não, como sujeito único na sua forma de aprender.

Cada vez mais amplia-se o leque na diversidade de aprendizagens, o que torna um desafio pedagógico o planejamento diário, considerando o designer de multiníveis.

Frente a este desafio, propor um planejamento único traz uma concepção excludente, direcionado apenas a um grupo, não visualizando a aprendizagem de todos. Fazer educação hoje significa oportunizar as múltiplas aprendizagens, tendo como metodologia, um planejamento que venha ao encontro das necessidades individuais. “O objetivo do DUA é criar ambientes nos quais todos tenham a oportunidade de se tornar estudantes avançados, e os meios para alcançá-lo devem ser flexíveis, sejam eles tecnológicos ou não.” (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 741).

Para que se possam verificar as múltiplas aprendizagens e para que o professor possa construir seus planejamentos, é necessária uma avaliação justa e bem estruturada, tendo consciência da responsabilidade do aprender, tendo, como resultado do diagnóstico, subsídios para seu planejamento.

No cotidiano escolar, infelizmente, por muitas vezes, os educadores tomam dados aleatórios e irrelevantes como se fossem essenciais e relevantes, especialmente através das perguntas que compõem os instrumentos de coleta de dados para a avaliação. (LUCKESI, 2013, p.8)

Os desafios referentes aos objetivos de aprendizagem de cada componente curricular se misturam no “chão da sala de aula”, onde as questões emocionais, sociais, neurológicas, psicopedagógicas aparecem, se contrastam e frequentemente geram

¹ Professor Colégio Sinodal Tiradentes – Coordenador Pedagógico dos Anos Finais e Ensino Médio. E-mail: coordenacao@sinodaltiradentes.com.br

² Professora Colégio Sinodal Tiradentes – Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil e Séries Iniciais e Orientadora Educacional da Educação Infantil ao Ensino Médio. E-mail: karen@sinodaltiradentes.com.br

³ Coordenadora pedagógica no Colégio Sinodal do Salvador - Porto Alegre. Mestre em Educação pela UNISINOS. E-mail: sinara.semmel@gmail.com

conflitos. É neste momento que o professor, munido das informações de cada estudante, muitas vezes provenientes de especialistas externos, precisa encontrar as melhores formas de transmitir, construir e verificar a aprendizagem de cada estudante.

As aprendizagens acontecem, com certeza, na troca de experiências, nas diferenças e nas múltiplas formas de aprender. E é a partir desta prática na ação dos seus protagonistas que a aprendizagem se transforma e solidifica, enriquecendo saberes, tornando os estudantes agentes do seu conhecimento.

O desafio diário consiste em promover ações reflexivas e concretas na prática do professor, para que o planejamento e a proposta a ser desenvolvida nas suas aulas estejam próximos de um designer que atenda todos os estudantes, tendo como resultado do processo avaliativo, a construção de uma aprendizagem significativa

Palavras-chave: Inclusão. Avaliação. Aprendizagem. Planejamento.

REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola – de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de junho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 07 nov. 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**. 2013. Disponível em: http://irsas.cascavel.pr.gov.br/arquivos/23122013_cipriano_carlos_luckesi_-_avaliacao_da_aprendizagem_na_escola.pdf. Acesso em: 07 nov. 2022.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.4, p.733-768, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?lang=pt#>. Acesso em: 07 nov. 2022.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.241>

INTERNATIONAL SCHOOL: política de inclusão

Renata Maria Bernardo¹,
Sinara da Silva Emmel²

Como construir uma política de Inclusão para uma escola internacional de período integral? Com a oferta do *Primary Years Programme*, veio a demanda por um documento que contemplasse ações a serem tomadas para que todos os estudantes tivessem acesso integral ao currículo oferecido. A construção do documento contou com a colaboração de profissionais da pedagogia, psicopedagogia e psicologia.

O *Primary Years Programme* é um dos modelos de ensino internacional dentro do currículo I.B (*International Baccalaureate*) que vai da Educação Infantil ao quinto ano do ensino fundamental. Esses programas buscam desenvolver jovens curiosos, conhecedores e atenciosos que ajudem a construir um mundo melhor e mais pacífico.

Pensando nos estudantes público alvo da educação especial (PAEE), surgiu o desafio de adaptar para o período integral atividades como a utilização de salas de recursos e outros tipos de suporte necessários.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, transformou a Educação Especial em um serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado ao público-alvo da Educação Especial de forma extraclasse, em regime de contraturno, no espaço-tempo das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), por professores especializados. No entanto, a mesma política não descartou outras formas de apoio aos estudantes PAEE, as quais poderiam ser incorporadas ao contexto da sala de aula comum e a outros espaços escolares onde se fizessem necessárias. (BEZERRA, 2020)

Adaptando essa necessidade ao contexto de ensino Internacional integral e tendo em vista que cada estudante aprende de maneira diferente, a Política de Inclusão escrita visa a oferecer recursos para auxiliá-los no processo de ensino e aprendizagem para que assim atinjam seu potencial máximo.

Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, terão um "*Student Support Plan*", que seria um plano de suporte individual, escrito por uma equipe multidisciplinar com base em indicações médicas e opiniões técnicas de outros profissionais, que deve conter informações sobre as necessidades, habilidades e potencialidades do estudante para auxiliar a equipe envolvida em seu processo de aprendizagem.

¹ Psicóloga e Psicopedagoga com oito anos de experiência na área da educação bilíngue, E-mail: renata.bernardo@ielusc.br

² Coordenadora pedagógica no Colégio Sinodal do Salvador - Porto Alegre. Mestre em Educação pela UNISINOS. E-mail: sinara.semmel@gmail.com

As intervenções feitas pela equipe psicopedagógica, o “*Learning Support*”, acontecerão no horário de aula e englobam: suporte em adaptações curriculares, diferenciação de avaliações, atividades estimulantes em pequenos grupos fora da sala e intervenções e suporte nas atividades em sala de aula.

O “*English Learning Support*” visa a ajudar os estudantes a desenvolver habilidades de fala, escrita e leitura na língua inglesa. É indicado para estudantes que precisam de mais prática para melhor acompanharem sua turma. A recomendação será feita por equipe pedagógica e investigação de conhecimentos prévios através de uma avaliação diagnóstica no processo de admissão do estudante. Os atendimentos serão realizados em pequenos grupos durante o horário de aula, fora da sala.

A Política de Inclusão, seguindo as exigências do currículo I.B (*International Baccalaureate*), entrará em vigor no ano de 2023 como parte integrante do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Palavras-chave: Documento de inclusão. Escola internacional.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, out. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0184>. Acesso em: 24 set. 2022.

Recebido em: 21/11/2022
Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.242>

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SUAS PECULIARIDADES

Sandra Silmara Melo¹,
Sinara da Silva Emmel²

O estudo aqui apresentado relata sobre quatro estudantes por mim atendidos na sala de recursos da escola em que atuo como educadora especial. Os alunos têm idades diferentes e estão matriculados em turmas diferentes. Apresentarei características de cada um, conforme o diagnóstico entregue na escola, relatando o trabalho que vem sendo desenvolvido, os progressos alcançados e as referências ao estudo realizado na Trilha de Educação Inclusiva, da qual participei neste ano de 2022.

Partindo dos pressupostos estudados nesta trilha, consegui colocar várias sugestões em prática na minha ação educativa e pedagógica na sala de recursos com os alunos que atendo, de modo especial, àqueles com deficiência intelectual. Os alunos apresentam nível cognitivo e de comportamento menor que a idade cronológica, por isso, cada um deve ser olhado de forma individual, procurando oferecer possibilidades diversas, partindo das suas potencialidades individuais.

As palavras de Vygotsky nos fazem perceber que estamos no caminho certo com esse alunos, quando ele diz:

A forma como essa ação é desenvolvida pode ser decisiva no processo desse estudante, tanto no que tange ao sucesso, quanto ao fracasso neste contexto, conhecer as estratégias e as formas de aprender do aluno, que validam seu desenvolvimento, é uma tarefa docente imprescindível. (SIÉCOLA; SCHNEIDER, 2017, p. 12).

Os nomes aqui descritos serão fictícios. Anitta tem 14 anos, nível intelectual deficitário, não está alfabetizada, tem diagnóstico de TDAH e sua idade cronológica maturacional se assemelha a de uma criança próxima dos 5 anos de idade. Para ela são desenvolvidas atividades baseadas em alfabetização.

Patrícia tem 13 anos, diagnóstico de deficiência intelectual limítrofe, apresenta imaturidade para diversas habilidades do cotidiano. Procuro sempre reforçar as habilidades e aos poucos e com esforço ela vem alcançando. Desenvolvo atividades de escrita e organização de resumos, as quais são necessárias para auxiliar na rotina escolar

Joana tem 15 anos, apresenta nível intelectual médio inferior e diagnóstico de TDAH. É uma adolescente muito tímida, insegura e com medo do novo. Suas atitudes se assemelham a de um adolescente de 11 anos.

¹ Graduada em Pedagogia, pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado, Psicopedagogia e Educação Especial. E-mail: sandrasilmaramelo@gmail.com

² Coordenadora pedagógica no Colégio Sinodal do Salvador - Porto Alegre. Mestre em Educação pela UNISINOS. E-mail: sinara.semmel@gmail.com

Luís tem 6 anos de idade e diagnóstico de deficiência intelectual inferior limítrofe. É uma criança com uma vivacidade impressionante, porém bastante resistente. As atividades desenvolvidas precisam ser diversas e estimular a coordenação fina e ampla. O trabalho lúdico, com jogos, cores, sons e objetos concretos táteis, tem auxiliado no seu desenvolvimento.

As atividades lúdicas têm sido uma boa estratégia com todos esses alunos, porém, aplicadas com propostas diferenciadas, considerando a individualidade, potencialidades e necessidades. Habilidades que os jogos desenvolvem em cada criança:

- Jogo de tabuleiro, dominó e jogo de cartas: raciocínio lógico, integração, tomada de decisão.
- Caça-palavras, ditado, interpretação de textos: memorização, ortografia, analisar, relacionar, comparar.
- Jogo da memória, quebra cabeça: concentração, autonomia, confiança, foco, noção espacial.
- Recorte e colagem: coordenação motora fina, percepção visual. Tudo isso para que o aprendizado se transforme em uma tarefa lúdica.

Conhecer como cada sujeito se desenvolve, seus interesses, potencialidades e necessidades é fundamental para auxiliar os alunos no seu desenvolvimento integral. A interação entre os sujeitos e a valorização das suas habilidades é essencial na aquisição da aprendizagem. A escuta e os sentimentos da necessidade do outro é um diferencial na autoestima de cada um.

O trabalho com AEE é desafiante, mas muito significativo e prazeroso. Perceber que as propostas desenvolvidas para cada um/a tem contribuído para o seu crescimento e progressão na escola, familiar e nas relações sociais faz com que eu acredite que uma educação inclusiva na escola regular seja possível. O planejamento compartilhado e colaborativo é o diferencial no trabalho do AEE nas escolas.

Palavras-chave: Deficiência. Educação. Diagnóstico. Lúdico. Habilidades. Aprendizagem.

REFERÊNCIAS

SIÉCOLA, Marcia; SCHNEIDER, Cleussi. **Deficiência intelectual física e psicomotora**. Curitiba: IESDE Brasil, 2017.

SILUK, Ana Cláudia Pavão; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (org.). **Atendimento educacional especializado: práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncional**. Santa Maria: [UFSM], PRE ; Ed. pE.com, 2015. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/PR%C3%81TICAS-PEDAG%C3%93GICAS-NA-SALA-DE-RECURSOS.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.243>

PRÁTICAS SOCIOEMOCIONAIS: um desafio constante

Alana Roos¹, Kamila de Oliveira²
Juliana Aparecida Bohn³

Um dos diferenciais do Colégio Gaspar é a preocupação em promover a educação e o desenvolvimento de um indivíduo pensante, ético, autônomo, focando sempre na formação socioemocional dos nossos estudantes. Pensando nisso, desenvolvemos projetos e ações para estudantes e colaboradores.

A instituição já conta com projetos pedagógicos em sua estrutura curricular, como a cultura bilíngue, o labmaker, oficina de ciências, conjunto instrumental, coral, danças, teatro, entre outros. Assim, muito além da sala de aula, oferecemos atividades e oficinas que desenvolvem o raciocínio, a fluência, a cultura, os esportes e a criatividade.

Ainda corroborando com o projeto pedagógico da escola, existem ações visando ao desenvolvimento social e emocional de nossos estudantes. Dentre as ações já realizadas pela instituição, citam-se: Projeto Vida, Orientação Escolar, palestras e conversas com psicóloga, formação continuada, teste vocacional, aulões pré-vestibulares, entre outros.

Segundo o filósofo alemão Immanuel Kant (2007, p. 79), a autonomia é o fundamento da dignidade humana. Para o desenvolvimento da autonomia e do autoconhecimento de nossos estudantes, ofertamos a disciplina de Projeto de Vida.

A disciplina do Projeto de Vida, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PNE), passou a ser um componente curricular obrigatório no Novo Ensino Médio no ano de 2022, porém já faz parte do nosso currículo obrigatório desde o ano de 2021. Inicialmente, ofertada para a turma da 1ª série do Ensino Médio e, em 2022, foi ampliada também para a 2ª série do Ensino Médio.

Paralelo à disciplina de Projeto de Vida oferecemos para a turma da 3ª série do Ensino Médio o Projeto Profissões. Muito mais do que saber quais profissões os estudantes idealizam, nosso projeto possibilita vivências, teste de orientação vocacional, conversas com psicólogas, aulões pré-vestibulares, feira de cursos, sempre focando na identidade e individualidade de nossos estudantes.

Para dar continuidade aos Projetos da escola, foram pensado algumas ações em conjunto, podendo-se destacar:

- adoção de Pastoral
- ampliação das conversas com psicóloga

¹ Diretora do Colégio Gaspar Silveira Martins, Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: direcao@colegiogaspar.com.br

² Coordenadora das atividades complementares do Colégio Gaspar Silveira Martins, Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: kamiladeoliveira@colegiogaspar.com.br

³ Professora na Rede Pública de Novo Hamburgo. Docente na educação básica e no ensino superior na IENH. Mestre em Letras. E-mail: julianabohn@gmail.com

- líderes de turma

O projeto de adoção de Pastoral na escola tem como objetivo manter nossa identidade Luterana e possibilitar uma aproximação entre Escola e Igreja, visando ao acolhimento e desenvolvimento da espiritualidade de nossos estudantes. O modelo de pastoral adotado será em tempo integral, respeitando o modelo considerado como oficial pela IECLB. O pastor(a) será responsável pelo aconselhamento pastoral, cultos, eventos e o acompanhamento do docente de Ensino Religioso ou a atuação na disciplina.

A nossa escola não conta com atendimento psicológico dentro da instituição, porém pensamos ser outra ação que seja necessária no ambiente escola, uma vez que

a Psicologia tem papel importante para a Educação por desenvolver ações que possibilitam a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e a criação de intervenções que visam à superação de processos de exclusão, patologização e estigmatização social. (AGORA é lei..., 2018).

Os líderes de turma já existem na nossa escola, porém acreditamos ser um projeto que possa ser ampliado e reformulado, pensando que estes exercem papel fundamental na comunicação escolar, pois são o elo entre as demandas de cada turma junto à instituição.

Portanto, ao longo desses estudos e reflexões que fizemos nas Trilhas, percebemos a importância de projetos focados no desenvolvimento socioemocional dos estudantes e dos colaboradores. No momento idealizamos projetos focados nos nossos estudantes, contudo verifica-se a necessidade de atendermos tanto aos nossos colaboradores quanto às famílias com mais necessidades de um amparo socioemocional, pois as situações são refletidas no ambiente escolar, favorecendo ou não a aprendizagem.

Palavras-chave: Experiências. Socioemocional. Vivências. Inovação. Projeto.

REFERÊNCIAS

AGORA é lei: Psicologia e Serviço Social na Educação Básica. **Entrelinhas**, Porto Alegre, n. 84, 2018. Disponível em: <https://www.crprs.org.br/entrelinhas/71/reportagem-principal-agora-e-lei-psicologia-e-servico-social-na-educacao-basica#:~:text=Aprovada%20em%20dezembro%2C%20a%20Lei,Congresso%20em%20setembro%20de%202019>. Acesso em: 21 set. 2022.

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

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Lisboa, Portugal: Edições 70, Lda, 2007. Disponível em: <https://www.arquer.com.br/arquivos/Fundamentacao-da-Metafisica-dos-Costumes-Kant.pdf>. Acesso em: 25 set. 2022.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.244>

A VIVÊNCIA DA ESPIRITUALIDADE NA ESSÊNCIA DA LIDERANÇA

Carmem Estelita Toillier¹, Suzan Barboza Wendler²
Juliana Aparecida Bohn³

Na busca em trabalhar as competências socioemocionais dos estudantes e dos docentes que apresentam a cada dia mais a necessidade de um olhar especial por parte da escola, buscamos uma vivência significativa da espiritualidade na liderança. É preciso entender o que sentimos e dar nome ao que sentimos, conversar sobre comportamentos e emoções, assim ajudar na regulação emocional. Diante dessa problemática percebemos que, para podermos auxiliar os estudantes, é preciso trabalhar com as nossas emoções, vivenciar de maneira significativa a espiritualidade no ambiente escolar, fomentando a atenção plena. É preciso reumanizar as relações, criar valores emocionais, buscar a qualidade de vida e o bem-estar de todos envolvidos no ambiente escolar.

O papel da gestão escolar é fundamental no sentido de promover e incentivar momentos de reflexão da prática e de formação, visto que “o líder de uma equipe precisa ser capaz de sentir e entender os pontos de vista de todos ao redor da mesa.” (GOLEMAN, 2015, p. 21). O verdadeiro papel da liderança não está na imposição de regras e na supervalorização dos erros, liderar é saber ser empático e exemplo nas relações. Assim confirmamos “que o papel do líder não é impor regras e dar ordens à camada seguinte. Em vez disso, o papel do líder é servir.” (HUNTER, 2009, p.45) A liderança tem um papel crucial nas relações interpessoais do grupo, pois

quando o líder está com um humor alegre, as pessoas à sua volta veem tudo a uma luz mais positiva. Isso, por sua vez, deixa-as mais otimistas em relação às suas metas, aumenta sua criatividade e a eficácia de sua tomada de decisões e as predispõe a serem prestativas. (GOLEMAN, 2015, p.57-58)

A vivência da espiritualidade na escola, a busca pelo desenvolvimento socioemocional contribui de forma plena com a formação do ser humano, em realmente ser e estar hoje, vivendo a vida com todas as suas emoções, visto que “se não tomamos cuidado, fica fácil nos tornarmos mais um *fazer humano* do que um *ser humano*”. (KABAT-ZINN, 2017, p.25).

¹ Professora Anos Iniciais e Coordenadora Pedagógica do Turno Integral, graduada em Pedagogia Anos Iniciais e Educação Infantil e Pós-graduada em Neuropsicopedagogia – E-mail: carmem.toillier@imi.g12.br

² Professora de História no Ensino Fundamental e Médio e Coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I, formada em História Licenciatura e Pedagogia e pós-graduada em Supervisão Escolar – E-mail: suzan.wendler@imi.g12.br

³ Professora na Rede Pública de Novo Hamburgo. Docente na educação básica e no ensino superior na IENH. Mestre em Letras. E-mail: julianabohn@gmail.com

A realização de práticas ligadas ao *Mindfulness* no exercício da liderança para a contribuição no desenvolvimento socioemocional do corpo discente e docente é parte importante na construção da atenção plena e foco para, desta forma, perceber, estar atento, pleno, tomar decisões que venham a contribuir nas relações onde vidas se completam, se misturam a outras vidas. Assim sendo, podemos aprimorar a cada dia o apropriar-se das emoções, produzindo um olhar sensível, promovendo um espaço de escuta atenta, respeitar seus limites e de entender que, enquanto estou cuidando de mim também estou cuidando do outro. O Antoine de Saint-Exupéry (2009) em “O Pequeno Príncipe” aponta que “com o coração que se vê corretamente; o essencial é invisível aos olhos.”

Palavras-chave: Liderança. *Mindfulness*. Atenção plena.

REFERÊNCIAS

GOLEMAN, Daniel. **Liderança:** a inteligência emocional na formação do líder de sucesso. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

HUNTER, James C. **O monge e o executivo:** uma história sobre a essência da liderança. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

KABAT-ZINN, Jon. **Atenção plena para iniciantes:** usando a prática de *mindfulness* para acalmar a mente e desenvolver o foco no momento presente. Rio de Janeiro: Sextante, 2017.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe.** Rio de Janeiro: Agir, 2009.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.245>

TRANSFERÊNCIA DA RESPONSABILIDADE DOS PAIS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM PARA A ESCOLA

Cássia Adeli Zachow dos Santos¹, Laerson Roberto Werner²,
Tatiane Paula Schiefelbein da Silva³, Juliana Aparecida Bohn⁴,
Sinara da Silva Emmel⁵

A importância da família dentro do contexto de ensino aprendizagem serve como base para os demais processos que envolvem o discente. Moran (2018) dá ênfase ao papel do aluno protagonista, o envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as partes do processo, experimentando, criando e discutindo, com a orientação do professor e apoio familiar. Voltados para o olhar da Educação 5.0, percebe-se o papel fundamental da família no acompanhamento do desenvolvimento de seus filhos, tendo a escola como parceira nesse processo. Segundo Loiola (2020), justifica a necessidade de (re)pensar a escola, bem como as características e as necessidades do século em que se vive.

Acerca das experiências vividas por Cássia Adeli Zachow dos Santos, Trilha Educação inclusiva Escola acolhedora; Laerson Roberto Werner, Trilha Lideranças inspiradoras: gerando engajamento e performance em tempos de transformação; e Tatiane Paula Schiefelbein da Silva, Trilha Desenvolvimento socioemocional e espiritualidade; foram desenvolvidas atividades e reflexões dentro do ambiente escolar, a fim de integrar o corpo docente. Optou-se em juntar as reflexões das trilhas, pois todas têm um objetivo em comum, atendendo a escola como um todo. Nas reflexões propostas objetivou-se também reafirmar a importância do papel do professor, como pessoa e profissional, em relação à vida escolar dos alunos. Para realizar uma pesquisa coerente, focou-se também na temática do envolvimento das famílias nesse processo, frisando principalmente o papel dos pais e a responsabilidade que precisam assumir para que se obtenha sucesso na vida escolar de seus filhos.

¹ Graduada em Pedagogia pela Unijui/Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande de Sul (2016). Pós graduada em Educação Especial pela Faculdade Venda Nova do Imigrante/Faveni (2019). Pós graduada em Coordenação e Supervisão Pedagógica pela Faculdade Venda Nova do Imigrante/Faveni (2022). E-mail kassiadossantos497@gmail.com

² Graduado em Ciências Plenas Habilitação Matemática pela UNIJUI / Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2002). Pós Graduado em Ação Interdisciplinar no Processo de Ensino Aprendizagem com ênfase nos Paradigmas Atuais da Educação – Área de Concentração Matemática pelo Instituto Superior de Educação de Itapiranga (2007). E-mail laersonwerner@gmail.com

³ Licenciatura em Geografia Universidade Federal de Santa Maria (2021). E-mail schiefelbein.ts@gmail.com

⁴ Professora na Rede Pública de Novo Hamburgo. Docente na educação básica e no ensino superior na IENH. Mestre em Letras. E-mail: julianabohn@gmail.com

⁵ Coordenadora pedagógica no Colégio Sinodal do Salvador - Porto Alegre. Mestre em Educação pela UNISINOS. E-mail: sinara.semmel@gmail.com

Estamos na era da construção do conhecimento e historicamente a família tem sido atingida pelas mudanças estruturais do mundo, fazendo com que possamos compreender o afastamento delas junto às instituições escolares.

Partindo do pressuposto da importância da participação ativa das famílias no processo de ensino aprendizagem, a fim de alinhar a relação família e escola, com foco principal no bem estar e melhor aproveitamento do aluno dentro e fora da sala de aula, nas diversas áreas do conhecimento, bem como nas relações e tomadas de decisão, optou-se pela investigação como material acerca da questão: podemos fortalecer a relação família-escola, com o objetivo de que ambas as partes possam cumprir com a parte que lhes cabe no processo de ensino aprendizagem?

Foram traçadas atividades que nortearam a retomada de responsabilidade e o fortalecimento do vínculo com as famílias, podendo ser citados o dia da Conversação e a FETRELI (Feira Três-passense do Livro) como pontos de partida para o início deste chamamento. A conversação acontece de forma trimestral, e é o momento que aproxima os pais da escola, quando se discute sobre as potencialidades e dificuldades de cada aluno. A FETRELI, evento mais antigo do interior do estado, oferece oportunidade para a comunidade ter momentos de integração, lazer, cultura, poder adquirir bons livros, e assim criar o hábito da leitura, todo hábito desenvolvido perdura e se torna um pilar para a vida, e a influência da família e da escola é fundamental. As atividades citadas objetivam a retomada e busca do pareamento entre a escola e família, fazendo com que ambos tenham uma experiência mais completa e eficaz no que diz respeito ao ensino e aprendizagem, principalmente dentro do ambiente escolar, focando na participação de todas as partes nesse processo.

A partir desses momentos que foram proporcionados, houve uma grande participação das famílias no educandário. Espera-se que sirva de alavanca para aproximar a família da escola e dividir responsabilidades. Essas iniciativas poderão ajudar a escola a encontrar saídas legítimas e superar problemas que assolam o seu dia-a-dia, uma vez que a escola não é a única instância de formação e cidadania, nessa extensão, a família tem seu papel principal. O corpo docente do Colégio Ipiranga acredita que o êxito do processo educacional depende da atuação da família que, por sua vez, deve estar atenta aos aspectos do desenvolvimento da criança de modo que possa contribuir no preparo intelectual de forma efetiva e comprometida.

A nossa escola deve ser um espaço de inspiração e a construção do conhecimento é um processo. Temos que dar tempo para que o possamos ver o brilho no olhar do aluno, da família e do professor.

Palavras-chave: Conhecimento. Escola. Aluno. Família.

REFERÊNCIAS

CORTELLA, Mário Sérgio. **Viver em paz para morrer em paz.** São Paulo: Planeta, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LOIOLA, V. **A era exponencial exige:** a gamificação na sala de aula e nos treinamentos corporativos. São Paulo: Literare Books, 2020.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25

TIBA, Içami. **Disciplina**: limite na medida certa. São Paulo: Gente, 1996.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022



DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.246>

IMPLICAÇÕES NA ESCOLA DA RELAÇÃO ENTRE O INDIVIDUAL E A DIVERSIDADE, DA SOLIDARIEDADE, AUTONOMIA E RESPONSABILIDADE

Cássia Petry¹, Maria Angélica Marques de Souza²,
Nastia Ceci Menetzeber Aires³, Simone Weber⁴,
Juliana Aparecida Bohn⁵

Ainda é cedo para uma avaliação precisa sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na escola, sobre como ela envolveu seus diferentes agentes (estudantes, professores, funcionários e famílias), mas é fato que o tempo de afastamento físico do ambiente escolar trouxe muitos reflexos na sala de aula e na vida dos diferentes membros da Comunidade Escolar. O ano de 2022 marcou a retomada das atividades presenciais de forma plena na escola, que já não é a mesma de antes da pandemia e que, agora, exige de suas lideranças o resgate de práticas do cotidiano escolar de comprovada eficácia, aliadas à criação contínua de possibilidades de aprimoramento e de reinvenção dos processos educativos, tendo como premissa os conceitos de ensino e aprendizagens visíveis propostos por John Hattie (2017, p. 14):

O ensino e a aprendizagem visíveis ocorrem quando há uma prática deliberada destinada a obter o controle sobre o objetivo, quando há feedback fornecido e recebido e quando há pessoas ativas e apaixonadas envolvidas (professores, alunos, pares) participando no ato da aprendizagem.

Dado o exposto, chega-se ao objetivo do presente resumo: como sensibilizar os estudantes para que atuem em prol de uma postura acadêmica que potencialize o aprendizado coletivo e individual na sala de aula?

No decorrer do presente ano, várias ações foram implementadas e um projeto está sendo elaborado visando a estimular na escola uma postura acadêmica que promova o bom convívio e a valorização do conhecimento, envolvendo toda a Comunidade Escolar. Tais ações englobam conhecimentos adquiridos nas diferentes trilhas do curso de extensão da

¹ Graduada bacharel em psicopedagogia pela FEEVALE (2011), especialista em Coordenação Pedagógica pelo ISEI (2017). E-mail: cassia@dorothea.com.br

² Graduada em Pedagogia pela Faccat (1998), especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faccat (2000). E-mail: angelicamarques@dorothea.com.br

³ Graduada em Ciências Biológicas: Licenciatura Plena pela PUCRS (1990), Bacharelada em Ciências Biológicas pela PUCRS (1990), especialista em Coordenação Pedagógica e em Orientação Educacional pelo ISEI (2018). E-mail: nastiaaires@dorothea.com.br

⁴ Graduada em História: Licenciatura Plena pela Unisinos (1991), especialista em Gestão Escolar SETREM/EST (2005) e especialista em Gestão de Pessoas pela Unisinos (2021). E-mail: simone@dorothea.com.br

⁵ Professora na Rede Pública de Novo Hamburgo. Docente na educação básica e no ensino superior na IENH. Mestre em Letras. E-mail: julianabohn@gmail.com

Rede Sinodal, as quais percorremos. No primeiro semestre focamos, primordialmente, nos estudantes e suas famílias, abarcando aspectos práticos, objetivos tais como: resgate e a atualização das regras de convivência; a retomada dos hábitos de estudo e o mapeamento, nas diferentes séries, dos objetos de aprendizagem já desenvolvidos ou a serem desenvolvidos, por conta das possíveis defasagens causadas pela pandemia. Tal mapeamento foi apresentado às famílias, buscando ratificar a confiança depositada na escola. A partir desta ação retomou-se a curadoria do que é conteúdo fundamental em cada disciplina, de acordo com a idade/série, tendo como norte a BNCC e, assim, listando por prioridade as habilidades fundamentais a serem trabalhadas neste e nos próximos dois anos.

No segundo semestre nossas ações foram voltadas para as emoções e seus impactos no processo de aprendizagem. A pandemia, nas palavras de Maria Homem (2020), no livro *Lupa da Alma*, “[...] parece ter colocado as emoções a flor da pele. Se estávamos buscando formas de mantê-las sob controle, ou sob anestesia, agora parecem ter obtido um passe livre para circular sem tanta repressão.” O não saber lidar com as emoções tem impactado os processos inerentes à escola, tanto no bom convívio, quanto na valorização do conhecimento.

Trabalhamos com os professores e estudantes questões relativas ao sentimento de pertença, atenção plena e escuta sensível, através de práticas intituladas: mapa do pertencimento; o que eu mais gosto no Doro; a sala das emoções e *mindfulness*. Para 2023, a escola terá um professor mentor para os alunos do EFII e EM, que trabalhará em parceria com a orientação educacional dos níveis e individualmente com os estudantes questões ligadas às suas trajetórias acadêmicas e resolução de conflitos entre pares.

Todo este percurso visou a mostrar à comunidade escolar que somos sensíveis ao momento que estamos vivendo, mas que, enquanto escola, sabemos onde queremos chegar, trilhando caminhos já conhecidos, desbravando outros e novos, com o olhar atento e voltado às necessidades (nem sempre aos desejos) dos nossos estudantes e professores.

Palavras-chave: Retomada. Bom convívio. Valorização do conhecimento. Curadoria.

REFERÊNCIAS

BRACKETT, Marc. **Permissão para sentir**. Rio de Janeiro: Sextante, 2021. [E-book]

HATTIE, John. **Aprendizagem visível para professores**: como maximizar o impacto da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2017.

HOMEM, Maria. **Lupa da Alma**: quarentena – revelação. São Paulo: Todavia, 2020. [E-book Kindle]

KABAT-ZINN, Jon. **Atenção plena para iniciantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2017. [E-book]

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.247>

DIALOGANDO: a sala de aula como/enquanto espaço sagrado

Cláudio Giovani Becker¹
Juliana Aparecida Bohn²

Dialogando

O termo dialogando nasce do verbo dialogar, que sugere conversa ou expressão por meio de diálogo, de forma interativa, cooperada e contínua, onde os sujeitos encontram um espaço seguro de compartilhamento de ideias e a partilha de opiniões com a perspectiva de possibilitar entendimentos. Dentro ou fora da sala de aula, ele nasce do olhar lançado sobre um contexto ou ambiente, sobre uma pessoa ou grupo que instigue a necessidade ou possibilidade de acompanhamento, apoio ou desenvolvimento para promover o fortalecimento das relações entre os sujeitos. Esse processo, sendo organizado e mediado propositivamente, promove uma espiritualidade oriunda do cuidado da vida e suas relações na perspectiva comunitária entre as partes. O diálogo assume uma função de ferramenta na promoção do processo que se deseja alcançar, oportuniza a participação de pessoas, dando visibilidade a quem participa.

A sala de aula

Quando pensamos em sala de aula, um universo se coloca diante dos nossos olhos e mentes, considerando as experiências, as vivências e as necessidades por onde se constrói e vivencia a trajetória de um grupo em meio aos seus desafios no enfrentamento das relações edificantes do grupo. Lembramos que a sala de aula é o espaço onde se oportuniza e media o conhecimento, tendo o professor como mediador. Também a sala de aula é o espaço onde os estudantes dão respostas diferentes do que o professor espera receber, o que sugere o diálogo independente do certo ou errado, uma oportunidade de aprendizagem e empoderamento que se dará por meio da exposição do pensamento e do tema em pauta.

Do “profano” ao espaço sagrado no ambiente da sala de aula

A utilização do termo profano serve para provocar a reflexão em torno daquilo que o aluno compartilha em sala de aula em desacordo com a resposta esperada pelo professor quando do desenvolvimento de um objeto. Muitas vezes a escola camufla a sua

¹ Orientador Educacional do Ensino Médio no Colégio Sinodal do Salvador, em Porto Alegre, onde também desenvolve atividades voluntárias de Pastoral Escolar. E-mail: claudiogbecker@gmail.com

² Professora na Rede Pública de Novo Hamburgo. Docente na educação básica e no ensino superior na IENH. Mestre em Letras. E-mail: julianabohn@gmail.com

discordância ou desconfiança no aluno, em uma ação que neutraliza a reflexão do educando. Claro que pode haver situações em que um aluno constrói um pensamento em dissonância do propósito. Mas é um erro olhar o aluno como um descapacitado, desconsiderando seus princípios, elaborações e concepções.

O espaço sagrado transcende ao ambiente físico de um templo ou espaço de culto ou celebração religiosa, ele possibilita a conexão com a vida e seus sentidos oportunizados por metodologias vivenciadas na sala de aula com as caracterizações de quem a propõe conscientemente. Se o sagrado é resultado do consciente ou não, em se tratando do ambiente da sala de aula enquanto espaço de aprendizagem onde o conhecimento está para ser explorado e servir de alicerce, ganhando sentido no ser e fazer daqueles que se aventuram neste espaço, ao menos para quem conduz o processo – sim, o sagrado é consciente.

Sob este olhar, o espaço sagrado oportunizado em sala envolve tudo aquilo que incide de forma constitutiva de uma identidade da pessoa enquanto sujeito ativo no processo. Obviamente ao que se oportuniza em um ambiente sagrado sugere um diálogo tênue entre o sagrado e o profano, recordando um pouco das reflexões de Mircea Eliade. O espaço da sala de aula sugere ritos e, novamente, se estiverem relacionados à vida, ganham uma dimensão de sagrado porque tocam a vida das pessoas.

Instigar o estudante a ocupar seu espaço dando visibilidade por meio das diferentes formas de expressão fortalece a identidade e a perspectiva de um exercício de cidadania, capaz de indicar um olhar crítico e construtivo sobre o seu ser sujeito da vida e da sociedade.

Espaço sagrado

A sala de aula é um espaço sagrado toda vez que o estudante consegue perceber-se como sujeito da sua própria existência, corresponsável pelo meio do qual é parte. Um mediador é aquele que vai oportunizar também, por meio de suas competências, a existência da pessoa em formação, mobilizando seu conhecimento, potencializando suas habilidades com o intuito de significar através de atitudes que corroboram com a promoção da vida, promovendo uma espiritualidade que se faz das vivências oportunizadas.

Palavras-chave: Aluno. Família. Escola. Autonomia. Protagonismo.

REFERÊNCIAS

DIALOGANGO. *In*: DICIONÁRIO Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/dialogando/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

DIAS, Álvaro Machado. Tomada de decisão como opção de risco. **Café Filosófico CPFL**, São Paulo, 2021. 1 vídeo (50min 18s). Disponível em: <https://youtu.be/2B7B5qU-O4o>. Acesso em: 2 nov. 2021.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**: a essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LORENZONI, Marcela. A sala de aula de aula é um lugar para ouvir, muito mais do que falar. **Geekie**, 22 jun. 2022. Disponível em: <https://www.geekie.com.br/blog/sala-de-aula>. Acesso em: 17 nov. 2022.

MORIN, Edgar: **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022



DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.248>

LET'S TALK: criando conexões com alunos do ensino bilíngue

Denise Voltolini¹,
Juliana Aparecida Bohn²

Desenvolvimento

Nos últimos anos é perceptível o crescimento da educação bilíngue no Brasil. Segundo a Associação Brasileira de Ensino Bilíngue, entre 2014 e 2019 o setor teve um crescimento de 6% a 10% no nosso país. E a expectativa é que a expansão de escolas e programas bilíngues continue crescendo no país.

A maioria dos programas e escolas bilíngues acontecem em período integral, ou seja, os estudantes permanecem na escola o dia inteiro. Além das aulas em língua portuguesa e língua inglesa, os estudantes fazem seus lanches e almoço na escola, além de se socializarem com os seus colegas de classe e demais estudantes da instituição de ensino.

Diante disso, é muito importante que a escola tenha um olhar para esses estudantes. Como eles estão no ambiente escolar? Eles estão bem? Estão felizes? Estão aprendendo? Estão se socializando?

Quando o estudante permanece na escola das 07h30 até às 17h30, podemos dizer que 2/3 do tempo em que ele está acordado, ele está no ambiente escolar. Por isso precisamos ter um olhar individualizado para cada estudante. A escola faz parte de um grande momento do desenvolvimento dessas crianças e adolescentes.

A partir da necessidade de acolher e acompanhar esses estudantes, criou-se o projeto *Let's Talk*, um momento em que a coordenação conversa com cada estudante da educação bilíngue de uma escola privada no Vale do Itajaí em Santa Catarina para entender como está o seu desenvolvimento socioemocional no ambiente escolar.

As competências socioemocionais no ambiente escolar

A escola, por muito tempo, se preocupou apenas com o desenvolvimento cognitivo dos seus alunos. Ele está aprendendo? Como estão as suas notas? É necessário um reforço escolar?

Entretanto, cada vez mais, é necessário também ter um olhar para o socioemocional dos seus estudantes.

Primeiramente, é necessário compreender o que é a inteligência emocional e como ela é importante no desenvolvimento das crianças e adolescentes, tanto dentro como fora

¹ Graduada em Letras Português/Inglês. Especialista em Gestão Escolar. Mestre em Educação. Social and emotional learning IB certificated – E-mail: denise@escolabarao.com.br

² Professora na Rede Pública de Novo Hamburgo. Docente na educação básica e no ensino superior na IENH. Mestre em Letras. E-mail: julianabohn@gmail.com

do ambiente escolar. Segundo Mayer e Salovey (1997, p. 15):

A inteligência emocional envolve a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual.

Trabalhar as emoções de crianças e adolescentes os ajudarão a controlá-las e os tornarão adultos mais fortes e desenvolvidos, o que ajudará também no seu desenvolvimento cognitivo.

Atualmente as escolas percebem que não basta desenvolver apenas a inteligência cognitiva de seus estudantes. Também é necessário desenvolver as competências socioemocionais. Para Goleman (2005, p.62), “As pessoas mais brilhantes podem se afogar nos recifes de paixões e dos impulsos desenfreados; pessoas com alto nível de QI podem ser pilotos incompetentes de sua vida particular”.

A escola hoje precisa formar um cidadão para o mundo. Ela não pode apenas focar em bons resultados no vestibular, por exemplo. É necessário formar um adulto completo, que esteja preparado para o mundo do trabalho, para dialogar, trabalhar em equipe, que seja sociável, que saiba debater e respeitar o próximo.

Outro ponto interessante é que, quando a escola investe na inteligência socioemocional dos seus estudantes, ela também está investindo na inteligência cognitiva deles. Goleman (2005, p. 13), afirma que:

Em 1995, esbocei as evidências preliminares que sugeriam que o SEL era um ingrediente ativo nos programas que aperfeiçoam a aprendizagem da criança evitando problemas como a violência. Agora é possível afirmar cientificamente: ajudar as crianças a aperfeiçoar sua autoconsciência e confiança, controlar suas emoções e impulsos perturbadores e aumentar sua empatia resulta não só em um melhor comportamento, mas também em uma melhoria considerável no desempenho acadêmico.

Desenvolver o socioemocional das crianças e adolescentes é necessário para vivermos em sociedade no século XXI. Cada vez mais as escolas que investem em competências socioemocionais alcançam resultados positivos, tanto na resolução de conflitos quanto no desenvolvimento cognitivo dos seus estudantes.

O aprimoramento das habilidades socioemocionais ajudará no desenvolvimento dos estudantes com conflitos interpessoais, no autocontrole, a ter empatia, a expressar as suas necessidades e sentimentos e a lidar com as suas frustrações.

Ao desenvolvermos as habilidades socioemocionais, estamos ajudando os estudantes na formação de seus relacionamentos pessoais e profissionais, oportunizando uma vida adulta mais saudável e feliz.

“O que eu fiz de errado?”

As conversas com os estudantes do ensino fundamental iniciaram no primeiro semestre de 2022. Os alunos do ensino bilíngue realizam o horário de almoço entre meio-dia e uma e trinta da tarde. Em torno das treze horas os estudantes retornam para a sala de aula para a higienização e preparo para as aulas do período vespertino. É neste momento que a maioria das conversas individuais entre estudantes e a coordenação pedagógica acontece, para que não seja necessário retirar os estudantes durante o horário

de aula com seus professores.

Primeiramente, a coordenação conversa com a turma inteira, explicando o porquê deste momento e como ele acontecerá. É perceptível a ansiedade em alguns estudantes quando essa explicação geral acontece. Tanto que, como não é possível conversar com todos os estudantes em um dia, durante a semana, ao encontrar os estudantes pela escola, o questionamento “*quando você vai me chamar?*” ou “*quando você vai conversar comigo?*”, é constante.

Esses questionamentos mostram a necessidade desses estudantes em serem ouvidos.

Outro questionamento comum, quando a coordenação vai até a sala de aula chamar o estudante para uma conversa, é “*o que eu fiz de errado?*” Ao ouvir esse tipo de questionamento, a coordenação responde “*se eu conversasse apenas com pessoas que fizeram algo de errado, eu não teria a oportunidade de conversar com você*”, e assim, rapidamente, um sorriso se abre no rosto do estudante.

Esse tipo de pergunta mostra como os alunos ainda veem a coordenação como um lugar para aqueles que descumprem as regras da escola. Entretanto, um dos objetivos do projeto *Let's Talk* é justamente mudar essa visão e conectar a coordenação e estudantes, mostrando que a sala do coordenador também é um local de acolhimento.

Para proporcionar um local mais acolhedor, a coordenação optou por uma sala com mais cores, cartazes coloridos com frases positivas. Além disso, há livros, ursos de pelúcias e outros objetos infantis para receber os estudantes.

Ao chamar cada estudante para uma conversa, a coordenação questiona o estudante se ele está feliz, se está gostando da escola, como é a relação com os colegas de classe e professores. Se há alguma situação na escola que o incomoda e assim por diante. Toda a conversa é sempre finalizada orientando o estudante a procurar a coordenação no que ele precisar. Além disso, após a saída do estudante, a coordenação faz as anotações que acredita ser importante, a fim de repassar aos professores o que achar necessário. Se algum estudante relata algum conflito com outro aluno ou algum outro assunto de atenção, a orientação pedagógica e a psicologia escolar são envolvidas para resolver o conflito e acolher o estudante.

Nesta primeira conversa foi observado que os estudantes estavam mais tímidos. Alguns compartilharam que nunca tinham sido chamados na sala de coordenação anteriormente. Mas a proposta do *Let's talk* é justamente a de aproximação da escola e do estudante.

No primeiro semestre de 2022, os estudantes do primeiro ao quinto ano foram recebidos na sala da coordenação, que fica no mesmo bloco ou bloco próximo. Já para os alunos do sexto ano, que ficam em um bloco mais distante, foi utilizada uma sala de atendimento próximo a sala de aula deles. E este foi um momento de atenção.

Uma das estudantes, ao entrar na sala, disse “*ah, é aqui?*”. Ao ser questionada qual era o problema, ela relatou “*queria ir na sala de coordenação, lá é colorido, tem bichinhos de pelúcia, é tão lindo*”. A coordenação não percebeu, anteriormente, que para os alunos do sexto ano, bichos de pelúcia ainda faziam diferença. Foi combinado então que a próxima conversa aconteceria na sala da coordenação.

As conversas com os alunos do ensino fundamental da educação bilíngue aconteceram no primeiro semestre nos meses de março e abril.

Este é um momento individual e em que todos os estudantes são atendidos. Além disso, durante o ano letivo, outras conversas e acompanhamentos acontecem com os alunos do ensino bilíngue, mediante necessidade e observações.

Todos os professores, monitores e demais colaboradores que compõem o ensino bilíngue da escola reportam-se à coordenação, quando percebem que algum estudante não está bem ou que há uma situação de conflito.

Ao ser informada de qualquer situação, a coordenação se programa para conversar com os envolvidos o mais rápido possível, para que o conflito seja resolvido o quanto antes e o estudante possa ficar feliz no seu ambiente escolar. Quando necessário, a coordenação também entra em contato com as famílias da educação bilíngue.

“Quando você vai me chamar de novo?”

O relato da maioria dos alunos é muito positivo. Eles falam sobre do que mais gostam de fazer na escola, do que não gostam muito, mas no geral, se mostram muito felizes no ambiente escolar.

Alguns alunos descrevem alguns conflitos e, muitos deles, já são resolvidos na conversa com os demais estudantes.

A coordenação também conversa com professores para dar um feedback de alguma situação que foi trazida pelos estudantes, como conflitos em sala de aula ou algum relato de dificuldade na compreensão das aulas.

É possível perceber que os estudantes gostam desse momento, pois, ao cruzarem com a coordenação nos espaços da escola, questionam: “*quando você vai conversar com a gente de novo? Quando vamos na sua sala?*”. A coordenação sempre explica a frequência das conversas, mas reforça que, quando necessário, as crianças podem ir até a sua sala, sem hora marcada.

Na prática, essas visitas acontecem. Alguns alunos passam na sala da coordenação apenas para dar bom dia. Outros, para falarem do seu fim de semana e ainda há aqueles que relatam conflitos e vão em busca de ajuda.

Considerações finais

Até o momento, o que se percebeu nos diálogos com os estudantes foi que, ao fazer essa abertura com eles, geralmente, quando alguma situação problema acontece no ambiente escolar, os estudantes procuram a coordenação, pois já há uma conexão e diálogo entre eles.

Como a coordenação sempre termina as suas conversas dizendo que, se for necessário, para qualquer assunto, basta procurá-la novamente, os estudantes se sentem mais confiantes em buscar auxílio quando necessitam.

Esse tipo de diálogo criou um conexão entre a coordenação e os estudantes, tanto que, durante o ano letivo, após a primeira conversa, por muitas vezes, a coordenação foi procurada para que os próprios alunos pudessem marcar um horário e conversar com sobre algum conflito, alguma angústia ou até algum ideia que os estudantes tiveram sobre a escola.

Dessa maneira, os alunos se sentem realmente parte da escola, sentem que são ouvidos, que são percebidos.

A escola precisa ter um olhar para todos os seus estudantes, principalmente para aqueles que permanecem mais tempo no ambiente escolar.

Quando a escola cria uma conexão com os seus estudantes, fica muito mais fácil saber o que acontece com eles. Suas dificuldades, anseios, preocupações e alegrias também.

Dessa maneira, quando há um encontro de famílias, a escola também consegue dar uma devolutiva aos pais muito mais verdadeira, assertiva e coerente e a família, por meio deste acolhimento, confiará mais na escola

Palavras-chave: Estudantes. Ensino bilíngue. Coordenação pedagógica. Socioemocional.

REFERÊNCIAS

CHEDIAK, Sheylla. **Biletramento na Educação Bilíngue Eletiva**. Curitiba: Editora Appris, 2019.

COM CRESCIMENTO em 2021, ensino bilíngue segue em alta no próximo ano. **Mapa de franquias**, 20 dez. 2021. Disponível em: <https://mapadasfranquias.com.br/noticia/com-crescimento-em-2021-ensino-bilingue-segue-em-alta-no-proximo-ano/#:~:text=Cadastre%2Dse%20Login-Com%20crescimento%20em%202021%2C%20ensino%20bil%C3%ADngue%20segue%20em%20alta%20no,ascens%C3%A3o%20durante%20os%20%C3%BAltimos%20anos.> Acesso em: 22 ago. 2022.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P. What is emocional intelligence? *In*: SALOVEY, P.; D. J. SLUYTER (org.). **Emotional development and emocional intelligence**: educational implications. New York: Basic Books, 1997. p. 3-31.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.249>

PROFESSORES QUE RESISTIRAM À PANDEMIA ESTÃO SOFRENDO COM O DESGASTE E A FALTA DE QUALIDADE DE VIDA

Emanuelle Garcia Moreira¹, Laura Taís Schrammel², Vanessa de Andrade Wolff³,
Juliana Aparecida Bohn⁴, Sinara da Silva Emmel⁵

Com a Pandemia que iniciou em 2020 e se estende até os dias de hoje, professores passaram e estão passando por desafios desgastantes e desconhecidos. Tudo iniciou quando o vírus chamado Covid-19 se espalhou pelo mundo todo, trazendo junto com ele medo, insegurança e muitas incertezas. Os professores, mais uma vez, foram em busca de conhecimento e adaptações. Buscaram recursos, gravaram vídeos, mandaram aulas pelo celular, organizaram encontros on-line e até aulas on-line. O retorno presencial foi algo esperado, porém desgastante. Retorna, não retorna. Organiza aulas para alunos presenciais e para alunos que não retornaram. Usa máscara, não usa máscara. Muitas perguntas e incertezas que trouxeram à docência uma novidade a cada dia.

Os dias se passaram, e os desafios foram aumentando. Em todos os segmentos, dificuldades foram percebidas. Os professores, correndo em busca do tempo perdido, precisavam desempenhar seu papel pedagógico e, ainda, lidar com todas as questões psicológicas que abalaram muitos de nossos alunos. Os professores foram psicólogos, educadores, fonoaudiólogos, professores particulares e, muitas vezes, confidentes dos alunos. Por este motivo, nos perguntamos: Como podemos ajudar os professores que estão desgastados com a pandemia para amenizar as sequelas do cansaço em sala de aula?

Concordamos com Goleman (2015) quando o autor diz que “[...] funcionários tensos ou aterrorizados podem ser muito produtivos a curto prazo, suas organizações podem anunciar bons resultados, mas estes nunca perduram.”

Na escola, lidamos com pessoas. São professores, alunos e famílias dividindo o mesmo espaço. Diante deste cenário, o autocuidado começou a ser priorizado. O escutar, cuidar, perceber, olhar e valorizar passaram de simples verbos a ações importantes. Para isso, tornamos nossas reuniões pedagógicas motivadoras, pensando sempre em trazer

¹ Graduada em Pedagogia pela Unisinos, especialista em Psicopedagogia pela Feevale e Estimulação Precoce pela Univates, atua como Psicopedagoga Clínica e Institucional. E-mail: emanuelle.moreira@terra.com.br

² Graduada em Pedagogia pela Unisinos, atua como professora de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: laura.s@sinodalprogresso.com.br

³ Graduada em Biologia LP, pós-graduada em coordenação, supervisão e gestão escolar, atua como coordenadora pedagógica da Educação Infantil e Fundamental I. E-mail: vanessa@sinodalprogresso.com.br

⁴ Professora na Rede Pública de Novo Hamburgo. Docente na educação básica e no ensino superior na IENH. Mestre em Letras. E-mail: julianabohn@gmail.com

⁵ Coordenadora pedagógica no Colégio Sinodal do Salvador - Porto Alegre. Mestre em Educação pela UNISINOS. E-mail: sinara.semmel@gmail.com

leveza, mas, ao mesmo tempo, força para nossos professores. Organizamos espaços para discussão, palestras motivacionais e de cuidado com o corpo e a mente (nutricionista, médico, entre outros), café em propriedade rural, encontros trimestrais para comemorar os aniversários, a proposta do “Amigo Anjo”, dinâmicas de união no início de cada reunião pedagógica e diálogos individuais para escuta dos anseios. Afinal, “empatia significa levar em conta ponderadamente os sentimentos dos funcionários no processo de tomar decisões inteligentes.” (GOLEMAN, 2015). É nisso que acreditamos, que o principal papel do líder escolar seja o de desenvolver habilidades socioemocionais ligadas ao bem-estar docente, comunicação, relacionamento, respeito, empatia, bem como ter uma postura inovadora e que não tenha medo de buscar e propor novos caminhos e cuidados para a escola. É ele, o gestor, um dos principais responsáveis pelo acolhimento de professores e famílias, fazendo com que o reflexo deste cuidado seja levado para os educandos, em sala de aula

Portanto, diante das transformações do mundo, percebemos que nossos professores e comunidade escolar estavam passando por muitas mudanças repentinas em um curto espaço de tempo. Essas mudanças interferiram tanto na vida profissional quanto pessoal, resultando em dificuldades e preocupações. Isso exigiu uma atitude da escola, para valorizar seus professores e enfrentar os obstáculos de forma leve e conjunta. Afinal, o que seria da educação e das escolas sem os professores?

Palavras-chave: Pandemia. Docência. Qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

GOLEMAN, Daniel. **Liderança:** a inteligência emocional na formação do líder de sucesso. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015. [E-book].

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.250>

REFLEXOS PÓS-PANDÊMICOS NA VIDA ESCOLAR: interações e aprendizagens

Juliana Bergmann¹, Rejane Sperling Sell Mackedanz², Volnei Mathies Filho³,
 Grazielle B. Schaefer⁴, Magdalena Angelo Voigt⁵,
 Juliana Aparecida Bohn⁶, Sinara da Silva Emmel⁷

O período de pandemia foi um tempo de incerteza que deixou profundas cicatrizes emocionais e trouxe prejuízos de toda ordem, dentre eles à aprendizagem. Em razão disso, uma grande inquietação com o retorno às aulas presenciais nas escolas consistiu em saber como lidar com as fragilidades emocionais de professores, alunos e famílias. Além disso, foi fundamental mensurar as consequências que o tempo de isolamento provocou no desenvolvimento das crianças e adolescentes, para poder colocar todos na mesma sintonia. Junto a esse contexto complexo, a escola deveria aprimorar o processo de inclusão, cuja demanda tem aumentado significativamente, o auxílio na regulação emocional do indivíduo e nas resoluções de conflitos com o outro e consigo mesmo.

Estar à frente de um contexto tão diferente, tão inédito, promoveu movimentos importantes na gestão da escola. Passamos a gerenciar processos (também inéditos), exercitar ainda mais a escuta, valorizar, mais do que nunca, a colaboração dos professores entre si. Mapear as angústias dos docentes frente à aprendizagem talvez tenha sido um dos propósitos de maior afinco, pois precisávamos saber de onde partir, para onde ir e como alcançar objetivos e habilidades de aprendizagem que, antes, pareciam tão práticos no cotidiano da escola. Procurar inspirações, gerando engajamento coletivo e uma performance que resultasse em aprendizagens significativas mediante as defasagens que se observavam. Por isso, “o melhor que podemos fazer é criar as condições adequadas para que o crescimento se dê. Este princípio é especialmente verdadeiro em relação aos seres humanos” (HUNTER, 2004, p. 103).

E, para transformar esse cenário de incertezas em relação à aprendizagem, foi necessário resgatar nos professores o “educador do afeto” (MARCHAND, 1985). Assim, nos tornamos o educador que Martin Lutero nos faz lembrar com a concepção cristã de que

¹ Licenciada em Química, Bacharel em Química Ambiental (UCPel-2006). E-mail: juliana.bergmann@colegiosimon.com.br

² Licenciada em Pedagogia (UCPel-2000), Mestre em Educação em Ciências (FURG-2019). E-mail: rejane.mackedanz@colegiosimon.com.br

³ Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas (UFPeL-2006). E-mail: direcao@colegiosimon.com.br

⁴ Bacharel em Teologia (FLT-2018). E-mail: grazielle.schaefer@colegiosimon.com.br

⁵ Graduada em Letras (UCPel-1985). E-mail: magdalena@colegiosimon.com.br

⁶ Professora na Rede Pública de Novo Hamburgo. Docente na educação básica e no ensino superior na IENH. Mestre em Letras. E-mail: julianabohn@gmail.com

⁷ Coordenadora pedagógica no Colégio Sinodal do Salvador - Porto Alegre. Mestre em Educação pela UNISINOS. E-mail: sinara.semmel@gmail.com

todos nós somos capazes de aprender. Vivenciamos no nosso cotidiano os protocolos sanitários, mas, agora, era preciso organizar protocolos curriculares e afetivos dentro da escola. E como tornar esses protocolos reais? Partindo de onde? Foi preciso se fazer inspiração! Buscou-se criar gatilhos para a motivação, a inovação e a criatividade dos professores. E a gestão, como parceira dos docentes, tem a tarefa de fazer nascer a inspiração que pode florir em cada um que ensina.

O olhar do professor em relação às aprendizagens dos alunos precisou, e ainda precisa, ser efetivo e afetivo. Para isso é necessário utilizar diferentes modos avaliativos, cujas evidências possibilitam identificar possíveis *gaps* na aprendizagem ou falhas no processo, e auxiliam no planejamento, com estratégias metodológicas mais assertivas. De acordo com Luckesi (2013), o ato de avaliar é um modo de acompanhar a qualidade de um determinado curso de ação, e, se necessário, intervir, tendo em vista o seu sucesso.

Todavia o processo de aprendizagem é bastante complexo e seu êxito está associado, sobretudo, à atuação docente e à proposta pedagógica bem estruturada, mas também ao comprometimento do aluno e envolvimento da família. A conexão com os alunos se estabelece no convívio diário na escola. Para o engajamento da família, a escola organiza uma rotina de atendimento, priorizada pela equipe gestora, e encontros em que os professores realizam atendimento individualizado, ao aluno e/ou responsável, para um parecer diagnóstico.

O atendimento aos alunos com necessidades educacionais específicas necessita especial atenção dentro deste processo diagnóstico da aprendizagem. Para um desenvolvimento eficaz, é importante uma ação conjunta do docente e demais profissionais da escola, bem como da família e de todos aqueles envolvidos direta ou indiretamente com a escolarização do aluno. Nesse sentido, realizam-se reuniões com os profissionais externos que atendem os nossos estudantes para uma construção em conjunto do plano de ensino individualizado.

Como Colégio Sinodal, somos instigados a despertar o sacerdócio geral, sendo fonte inspiradora para que cada profissional se dedique a dar o seu melhor para si mesmo e para o próximo. Somos chamados a vivermos de forma plena, reconhecendo o passado, planejando o futuro, mas vivendo intensamente e intencionalmente o nosso presente. A pandemia nos atingiu, nos feriu, mas também abriu nossos olhos para realidades que antes não cogitávamos. Ser escola confessional é abrir espaço para o desenvolvimento da vida, pois não somos meros reprodutores de conteúdo, mas agentes ativos no desenvolvimento emocional, cognitivo, social e espiritual de toda a rede escolar.

Portanto, estabelecer a sintonia entre todos os sujeitos que compõem o núcleo escolar não é tarefa simples, exige formação continuada, diálogo permanente, planejamento adequado e avaliação constante, buscando identificar pontos fracos para transformá-los em oportunidades de melhorias.

Palavras-chave: Aprendizagem. Socioemocional. Avaliação.

REFERÊNCIAS

HUNTER, James C. **O monge e o executivo**: uma história sobre a essência da liderança. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 2013.

MARCHAND, Max. **A afetividade do professor.** São Paulo: Summus Editorial, 1985.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022



DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.251>

ESCOLA E FAMÍLIA COMO ESPAÇO DE ESCUTA ATENTA DIANTE DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS DOS ESTUDANTES

Justine Koppe¹, Viviane Köche²,
Juliana Aparecida Bohn³

O papel da escola é desenvolver competências intelectuais, físicas e socioemocionais nos seus alunos. E, para que o estudante busque e conquiste a excelência durante a sua trajetória acadêmica, o espaço escolar precisa contar com uma significativa rede de apoio, e a família é fundamental nesse processo. Mesmo antes da pandemia, e intensificado por ela, as competências socioemocionais dos estudantes têm necessitado de um olhar especial, e é na escola, por ser um dos espaços de maior convívio social na vida da criança e por ser onde acontecem as interações com os pares e com a comunidade escolar, que as fragilidades referentes a essa área se manifestam e se tornam visíveis. Cabe salientar que essas habilidades são desenvolvidas ao longo da vida e do processo de aprendizagem, conectando-se, de forma gradativa, à capacidade de cada indivíduo em gerenciar as suas emoções, em desenvolver autoconhecimento e em se relacionar com o outro, além de colaborar, de mediar conflitos e de solucionar problemas. Portanto, quando a escola busca validar-se como espaço de escuta atenta, auxiliando os educandos na identificação e na nomeação dos seus sentimentos, bem como atender a essas demandas, percebem-se avanços no processo de aprendizagem, possibilitando maior segurança no desempenho e melhor interação social entre os estudantes.

Diante disso, acredita-se que tais manifestações, quando não reconhecidas e valorizadas pela escola, trazem ainda mais problemas no desenvolvimento socioemocional da criança. Então, como ajudar os estudantes a lidarem com suas emoções e (re)significar o ambiente da escola e da família, possibilitando um espaço de escuta atenta diante de suas demandas, inquietações e possibilidades? A partir dessa questão problema, foram elaboradas propostas que contemplassem o desenvolvimento mais saudável das habilidades socioemocionais no cenário escolar e, conseqüentemente, familiar, uma vez que “a família e a escola são contextos fundamentais para o desenvolvimento humano, podendo contribuir para a promoção de competências socioemocionais e para a redução de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes”. (PETRUCCI; BORSA; KOLLER, 2016, p. 392)

¹ Coordenadora do 5º ao 9º ano no Colégio Evangélico Divino Mestre – SL. E-mail: justine@colegiodivinomestre.com

² Coordenadora da Educação Infantil ao 4º ano no Colégio Evangélico Divino Mestre – SL. E-mail: viviane@colegiodivinomestre.com

³ Professora na Rede Pública de Novo Hamburgo. Docente na educação básica e no ensino superior na IENH. Mestre em Letras. E-mail: julianabohn@gmail.com

As reflexões que nortearam esse planejamento partiram dos pressupostos que

escola, em particular, é considerada uma instituição responsável pela efetivação dos direitos de crianças e adolescentes e pelo atendimento às suas demandas educacionais e socioemocionais. O ambiente escolar pode atuar como fator de proteção para crianças que se encontram em situação de risco. Estudos empíricos que investiguem processos proximais como fatores de proteção na infância podem auxiliar no planejamento de intervenções que visem melhorar a sua qualidade no contexto familiar e escolar, tendo em vista o desenvolvimento humano saudável. (PETRUCCI; BORSA; KOLLER, 2016, p. 391)

Assim, o espaço de escuta que o Colégio Divino Mestre tem se prontificado a buscar, nos últimos anos, considera os momentos de reflexão, de meditação e de oração, como importantes oportunidades para conversas com os estudantes sobre suas emoções. A equipe ocupou-se com a reconfiguração dos conselhos de classe para que seja uma oportunidade de discutir e criar estratégias a fim de auxiliar os educandos, e não somente apontar fracassos. Com no mínimo dois encontros entre “padrinho/madrinha” e responsáveis, em cada trimestre, o projeto apadrinhamento oportuniza a troca de informações e a busca de auxílio para momentos seguintes.

Na Instituição dá-se a possibilidade de aprendizagem a todos, entendendo que há a diversidade no tempo do aprender e a singularidade de cada educando. Desse modo, oferecemos o espaço da Oficina de Aprendizagem, gratuitamente, às crianças do 2º ao 5º ano, como um dos recursos possíveis para atender questões ligadas ao processo de aprendizagem, buscando uma prática que ressignifique a relação do aluno com seu processo de aprender, bem como o planejamento das atividades educativas, estratégias e recursos de ensino-aprendizagem e de avaliação.

Da mesma forma, os atendimentos coletivos e, conseqüentemente, individuais, com o capelão, o psicólogo escolar, a nutricionista, a coordenação e professores titulares, fazem com que os estudantes e as famílias se sintam acolhidos diante das suas inquietações.

Assim, no decorrer do ano letivo, fazem-se conversas com os familiares, apresentando as situações recorrentes na escola, tanto de caráter cognitivo, atitudinais e socioemocionais. A acessibilidade de comunicação das famílias, educandos e funcionários com a direção e a coordenação possibilita um sentimento de prontidão e validação das demandas que o grupo vai encontrando na caminhada letiva, fortalecendo os vínculos e possibilitando reflexões que contribuem para o aprimoramento dos diferentes processos que envolvem o dia a dia do ambiente escolar. A parceria com a Escola da Inteligência proporciona encontros trimestrais com as famílias, com temáticas envolvendo as diferentes faixas etárias que compõem a instituição, encontros que ocorrem também com os professores e funcionários.

Dado o exposto, conclui-se que precisamos trabalhar em parceria com a família e, em muitos casos, com profissionais que atendem os educandos. Cada vez mais verifica-se que a escola precisa estar voltada para o desenvolvimento das emoções saudáveis e, não somente para a promoção das habilidades cognitivas, pois

é possível afirmar cientificamente: ajudar as crianças a aperfeiçoar sua autoconsciência e confiança, controlar suas emoções e impulsos perturbadores e aumentar sua empatia resulta não só em um melhor comportamento, mas também em uma melhoria considerável no desempenho acadêmico. (GOLEMAN, 2011, p.13)

É um processo moroso e, por vezes, será “somente” uma semente plantada que só

germinará, quando esses estudantes já não fizerem mais parte da escola. Contudo, essas contribuições comporão a sua história de vida e, como instituição de educação, teremos cooperado para o cumprimento de nossa missão: proporcionar aos estudantes uma formação integral que lhes permita enfrentar o seu futuro de forma saudável, responsável, criativa e empática.

Palavras-chave: Socioemocional. Escola. Família. Estudantes. Escuta atenta.

REFERÊNCIAS

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional:** a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

PETRUCCI, Giovanna W.; BORSA, Juliane C.; KOLLER, Silvia H. A família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. **Temas em Psicologia**, v. 24, n. 2, p. 391-402, jun. 2016. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/307440452_A_Familia_e_a_escola_no_desenvolvimento_socioemocional_na_infancia. Acesso em: 15 set. 2022.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022



DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.252>

MÚSICA COMO MEIO PARA O EXERCÍCIO DA ESPIRITUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Louis Marcelo Illenseer¹
Juliana Aparecida Bohn²

Qual é a relação entre música e espiritualidade? Pode a música ser um meio de expressão da espiritualidade entre adolescentes que convivem no contexto de uma escola? É notório que as instituições religiosas utilizam a música para seus fins, mas não se pode afirmar o mesmo no contexto escolar. O relato de experiência tem como personagens a figura do coordenador da pastoral escolar e um grupo de cinco adolescentes de duas turmas do Ensino Médio do Colégio Sinodal da Paz, em Novo Hamburgo, que se reuniu para preparar uma apresentação musical para o Dia dos Pais.

Houve dois ensaios e a apresentação de duas músicas. O grupo musical fez uma ação extraordinária, não usual, pois não é um dos grupos oficiais de música da escola. Tanto as apresentações quanto o retorno das pessoas que se emocionaram com a performance das duas músicas resultaram em efeitos espirituais, ou transcendentais, como afirmam Zohar e Marschall (2017, p. 179-180):

Em todas as ocasiões em que pomos de lado pressupostos ou maneiras habituais de ver as coisas, [...] em todos os momentos em que transcendemos o ego e agimos tendo o centro como ponto de partida, em todos os minutos em que experimentamos a emoção de beleza ou de verdade maiores do que nós, escutamos o sublime em uma peça musical, [...] vivenciamos as profundezas da meditação ou a maravilha da prece, estamos experimentando nosso QS e, pelo menos em um pequeno grau, usando-o para curarmo-nos.

A ação não usual que reuniu o grupo de adolescentes resultou em uma *experimentação espiritual*, lidando com o quociente espiritual, através do ensaio e performance musical, envolvendo uma plateia não religiosa, gerando sentido e significado transcendente para quem cantou e tocou e, também, para quem participou da celebração, visto que o retorno da plateia foi visível nas lágrimas, palmas e abraços trocados. A música, conclui-se, é um modo significativo de experimentação espiritual para além dos espaços religiosos institucionais

Palavras-chave: Inteligência espiritual. Ensino Médio. Música.

¹ Bacharel em Música pela UFRGS, Mestre e Doutorando em Teologia pela Faculdades EST, Catequista Ordenado pela Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, responsável pela Pastoral Escolar do Colégio Sinodal da Paz. E-mail: louismarceloill@gmail.com

² Professora na Rede Pública de Novo Hamburgo. Docente na educação básica e no ensino superior na IENH. Mestre em Letras. E-mail: julianabohn@gmail.com

REFERÊNCIAS

ZOHAR, Danah; MARSCHALL, Ian. **QS. Inteligência Espiritual**. Rio de Janeiro: Viva Livros, 2017.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.253>

CAMINHOS PERCORRIDOS DOS OLHARES ATRAVÉS DAS JANELAS

Maria José de Castilhos Venter¹,
Juliana Aparecida Bohn², Sinara da Silva Emmel³

Nos caminhos percorridos pela escola, dos olhares que encontramos entre as janelas identificamos profissionais extremamente perdidos, buscando algo ou alguém. Nestes caminhos o “autoconhecimento” ocupou um lugar de evidência. Analisando a caminhada dos colaboradores, a forma como vinham reagindo ao retorno das aulas presenciais, o que tinham passado e o que estavam vivendo de diferente com as crianças, os olhares e escutas que fizemos com base em nossos indicadores e com o estudo que estávamos realizando na imersão no socioemocional, para que os nossos processos de gestão tivessem uma continuidade e uma relevância de tudo que estava se vivendo, se tornou-se fundamental pensar nos sentimentos que permeavam esse grupo e de repensar as rotas de reinvenção dos processos.

Perante o exposto, encontra-se o objetivo do presente resumo: estimular a reflexão acerca da relevância do autoconhecimento para lidar com os sentimentos, através da pesquisa-ação, potencializando os processos de engajamento, confiança e resolução de problemas em nossa Instituição de ensino. A proposta representa a relação entre autoconhecimento, emoções, e as informações que isso trazia das histórias de cada sujeito. Conforme Brackett (2021, p.31)

Há muito com que lidar a cada segundo. Não podemos ficar o tempo todo concentrados em nossas emoções. Não teríamos tempo nem atenção para fazer outras coisas. Contudo não podemos passar pela vida ignorando o que sentimos ou minimizando seu significado. Todas as emoções constituem uma importante fonte de informação sobre o que acontece dentro de nós. Nossos múltiplos sentidos nos trazem notícias de nosso corpo, de nossa mente, do mundo exterior, e em seguida o cérebro processa, analisa e fórmula nossa experiência. Chamamos isso de sentimentos.

As reflexões que permearão o presente texto são resultantes das práticas vivenciadas na Instituição Unidade Peixinho Dourado em 2022.

No início do mês de abril, após o período de adaptações das crianças e dos profissionais da escola, organizamos uma comissão, com um representante de cada

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2014), e especialista em Educação Infantil pela Escola Instituto Ivoti (2017). E-mail: maria@ienh.com.br

² Professora na Rede Pública de Novo Hamburgo. Docente na educação básica e no ensino superior na IENH. Mestre em Letras. E-mail: julianabohn@gmail.com

³ Coordenadora pedagógica no Colégio Sinodal do Salvador - Porto Alegre. Mestre em Educação pela UNISINOS. E-mail: sinara.semmel@gmail.com

categoria, para pensar em ações voltadas ao socioemocional. As pessoas integrantes do grupo eram estudantes do pós de socioemocional que simpatizavam com a proposta. Na perspectiva de conhecer os profissionais foram organizados encontros nos dias de estudo de planejamento da escola com práticas de *mindfulness* e técnicas de autoconhecimento. A cada encontro percebíamos o quanto essas propostas ajudavam a se conhecerem e conhecerem a história de vida de seus colegas. Estas propostas marcam como a fala de Rosenberg (2019, p. 49) quando alerta que “a grande revolução de nossa geração é a dos seres humanos que, ao mudarem suas atitudes mentais, conseguem mudar os aspectos externos de suas vidas.” O autor mostra a maneira como a linguagem que usamos é a chave para tornar a vida mais plena. Podemos dar o primeiro passo para reduzir a violência, curar o sofrimento, resolver conflitos e fazer aflorar o entendimento mútuo.

Ao longo do ano várias ações de acolhimento, afeto, autoavaliação, encontros de reflexão sobre a prática, narrativas positivas através de mini histórias sobre os profissionais foram realizadas. Todas essas ações foram fortalecendo o grupo e tornando visível o trabalho que estávamos realizando. À medida que cada ação era realizada viabilizamos novas ações voltadas para esse autoconhecimento.

Essas paradas nos mostraram que o autoconhecimento é a principal terapeuta no dia a dia, mas, para que isso ocorresse, ela precisava estar forte e sendo incentivada entre os profissionais no decorrer de suas rotinas e caminhada escolar, fortalecendo o indivíduo no olhar para si e para o outro, criando laços e contribuindo para um melhor desenvolvimento nas relações. Assim, ao adentrar no universo das emoções, constatamos que o autoconhecimento se tornou algo de extrema importância e que devemos continuar a ajudar o nosso grupo a estar sempre na busca deste conhecimento e de um propósito em suas histórias que juntas vão construindo neste espaço de trabalho. As reflexivas histórias que vamos construindo vão sustentando a prática da escola.

Palavras-chave: Autoconhecimento. Engajamento. Confiança.

REFERÊNCIAS

BRACKETT, Marc. **Permissão para sentir:** como compreender nossas emoções e usá-las com sabedoria para viver com equilíbrio e bem-estar. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

ROSENBERG, Marchall. **A linguagem da paz em um mundo de conflitos.** 2. São Paulo: Palas Athena, 2019.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022



DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.254>

EDUCAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: encorajando “novos voos” através da espiritualidade e da educação socioemocional

Marina Zucatto¹, Rosemeri Henn²,
Juliana Aparecida Bohn³

[...] Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.
O que elas amam são pássaros em voo
Existem para dar aos pássaros coragem para voar [...]
(ALVES, 2001)

Este resumo apresenta o relato de experiência que propõe a formação continuada de professores, através de vivências e reflexões sobre a espiritualidade e a educação socioemocional na escola. Traz para discussão momentos de autoconhecimento, regulação e construção de habilidades socioemocionais com o corpo docente. Desta forma, as práticas foram realizadas com professores de duas escolas da rede Sinodal de Educação da região Missões e utilizou-se a pesquisa-ação como metodologia. Tal proposta suscita novos “voos”⁴ e possibilidades, ao propor para os espaços escolares e para os professores a parada, a escuta, o olhar atento para si e para o outro.

A docência pode se tornar extenuante pelas exigências diárias e pela cobrança social para ela estabelecida. Desta forma, são imprescindíveis momentos de parada. Como afirma Sunim (2017, p. 11), “a importância de desacelerar nesta vida moderna tão agitada, assim como a arte de manter bons relacionamentos e cultivar a autocompaixão”. Pode-se perceber tal afirmação na escrita de uma das participantes:

“Esse momento foi significativo pois resgatou sentimentos bons, sensações, pensamentos positivos [...] Durante a meditação me senti leve, porém é difícil desligar das preocupações e afazeres para dedicar-se ao momento e ao encontro do meu próprio corpo.” Professora A.

A fala da professora A traz à tona seu sentimento sobre si e suas tarefas diárias, o que reitera a validade destes momentos de retroalimentação de professores que estão a todo momento em contato com sujeitos em formação, de diversas culturas e histórias.

¹ Pedagoga, mestre em Educação nas Ciências, orientadora educacional da SETREM. E-mail: marina@setrem.com.br

² Pedagoga, Doutora, coordenadora da Educação Infantil do Colégio Frederico Jorge Logemann. E-mail: hennrosemeri@cfjl.com.br

³ Professora na Rede Pública de Novo Hamburgo. Docente na educação básica e no ensino superior na IENH. Mestre em Letras. E-mail: julianabohn@gmail.com

⁴ Termo utilizado por Rubem Alves (2001) ao comparar as escolas asas, promotoras de voos encorajadores.

Precisamos desenvolver habilidades emocionais e nos tornar modelos positivos. Educadores e pais devem demonstrar a capacidade de identificar, discutir e regular as próprias emoções antes de ensinar essas habilidades a outras pessoas. (BRACKETT, 2021 p.28)

Qualificar o corpo docente para compreender os aspectos de desenvolvimento humano ligado à educação socioemocional é munir o professor de uma bagagem que possibilita conduzir os conflitos e as demandas que aparecem no cotidiano, no momento que elas surgem. Desenvolver espaços de espiritualidade e compreensão socioemocional na escola é oportunizar que este professor possa se ouvir e ressignificar seu trabalho. Sendo assim, instigando o ato de parar, sentir, escutar e “dar-se tempo e espaço”, a escola estará encarando um desafio nos tempos atuais e preparando os professores para a atuação cotidiana

Palavras-chave: Educação socioemocional. Espiritualidade. Formação continuada.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas: Papyrus, 2001.

BRACKETT, Marc. **Permissão para sentir**: como compreender nossas emoções e usá-las com sabedoria para viver com equilíbrio e bem-estar. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

SUNIM, Haemin. **As coisas que você só vê quando desacelera**. Rio de Janeiro: Sextante, 2017.

Recebido em: 21/11/2022
Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.255>

AValiação Socioemocional no Contexto Pós-Pandemia

Micheli Stein¹, Rafaela Zang Mesquita²,
Juliana Aparecida Bohn³

Com o início da pandemia, todos precisamos enfrentar situações nunca vivenciadas e adaptar / criar processos. Com a escola, não foi diferente. A sala de aula passou por mudanças abruptas e drásticas. Excesso de telas, aulas remotas, ensino híbrido, misturas entre o trabalho/estudo e a vida pessoal, tudo de um dia para o outro.

Os processos de ensino e de aprendizagem, por vezes, ficaram em segundo plano. O emocional, também. Entre câmeras e microfones fechados e muitos professores exaustos, também enfrentando suas questões diárias, cresciam exponencialmente outros problemas, como as lacunas de aprendizagem, a falta do contato social, das trocas entre pares, das interações entre grupos. Muitos perderam o olho no olho e o toque, essenciais para o desenvolvimento humano. Aos poucos, as aulas presenciais voltaram, assim como as demandas, mas essas de forma acentuada. Famílias em conflito, estudantes que não mais sabiam como se portar e como estudar e professores apavorados com o como fazer, como começar, como dar conta de tantas tarefas.

A pandemia acelerou processos e mexeu drasticamente com as emoções de todos, evocando o medo como um dos principais sentimentos. Com ele, vieram o esgotamento físico e mental, o tédio, as compulsões. Não menos importante, temos a solidão, trazendo menos resiliência e fragilizando relacionamentos em geral, além do adoecimento físico e mental de muitos.

O professor, na linha de frente, precisa ajudar seu estudante, que pede por socorro, tanto cognitiva quanto emocionalmente. Entretanto, como ajudar o aluno se quem deveria ajudar também talvez precise de ajuda? Com a situação desesperadora de uma pandemia ainda não terminada, temos professores exaustos, com a sensação de não dar conta do seu trabalho.

A escola tem processos bem estruturados com relação aos conteúdos e habilidades que deverão compor os planejamentos de ensino dos professores e de que maneira as aprendizagens serão verificadas. É necessário, mais do que nunca, dar espaço às habilidades socioemocionais, com dinâmicas diferenciadas e que tenham relações de significado com situações de aprendizagem nas tarefas diárias.

O professor pode dominar sua área de conhecimento, mas também pode carecer de outras formações para poder lidar com conflitos. O conflito envolve diferença de opinião,

¹ Colégio Sinodal Portão. E-mail: micheli@sinodal.com.br

² Colégio Sinodal Portão. E-mail: rafaela@sinodal.com.br

³ Professora na Rede Pública de Novo Hamburgo. Docente na educação básica e no ensino superior na IENH. Mestre em Letras. E-mail: julianabohn@gmail.com

desacordos, choque de interesses, situações de confronto, condutas divergentes, enfrentamento. Conflito em sala de aula pode ser relacionado à indisciplina, à incivilidade, a transgressões, a violências de diferentes maneiras. É necessário conversar sobre / tratar as CAUSAS, não apenas culpando e castigando, mas dialogando e chegando a consensos. O professor (talvez agora mais fragilizado) é a pessoa da linha de frente, aquele que necessita agir assertivamente para melhor conduzir as situações.

Isso tudo nos mostra o quanto urge a escola refletir sobre as relações que se estabelecem dentro dela e a partir dela. Depois das famílias, as escolas são espaços poderosos de socialização e têm um grande potencial para promover uma cultura que favoreça o surgimento e a manutenção de boas relações entre as pessoas. Todos temos um impulso profundo de estar em bons relacionamentos uns com os outros. O cerne para a construção desses bons relacionamentos é a sensação de pertencimento e de significância. Para pertencer, é preciso ser visto, e para ser significativo, é preciso contribuir.

A pergunta que norteou as ações aqui descritas foi “*Como trabalhar com o socioemocional na escola em tempos pós-pandêmicos, promovendo uma cultura que favoreça bons relacionamentos?*” A partir de estudos e formação específica de membros da equipe, optou-se por implementar, enquanto estratégia para ajudar na compreensão e administração do socioemocional e das relações na escola, o uso da ferramenta Círculo de Construção de Paz, que envolve a educação em direitos humanos, a educação em valores, a educação para a resolução não violenta de conflitos e a educação socioemocional.

Os Círculos de Construção de Paz são, acima de tudo, espaços para a construção de relacionamentos. Kay Pranis e Carolyn Boyes-Watson (2017, p. 3) trazem que “O Círculo é um processo de comunicação estruturado e simples que ajuda os participantes a se reconectarem com a valorização deles mesmos e dos outros de maneira alegre.” Elas defendem que o uso regular dos círculos, enquanto ferramenta de construção de senso de comunidade e de aprendizagem conjunta, pode se tornar a base para comunidades escolares mais saudáveis. Há seis grupos de teorias relevantes para a compreensão dos Círculos: Enfoque holístico para com as crianças/adolescentes; A importância dos relacionamentos no desenvolvimento e na aprendizagem; Enfoque holístico para com a escola; Disciplina positiva; Um ambiente de aprendizagem com sensibilidade ao trauma; Prática da atenção plena/*mindfulness*. Quando nos reunimos em Círculo, somos convidados a vivenciar e praticar, principalmente, o respeito, a igualdade, a empatia e a alfabetização emocional, a solução de problemas, a responsabilidade, o autocontrole e a autoconscientização, além da liderança compartilhada.

Com o objetivo de possibilitar a alunos e professores espaços de troca, (re)conhecimento e valorização através dos Círculos de Construção de Paz, estimulando uma cultura de paz para as relações interpessoais no contexto escolar, no Colégio Sinodal Portão, iniciamos o uso da ferramenta citada com duas turmas de 8º ano. Optou-se por essas duas turmas por serem grupos com questões comportamentais difíceis mais latentes. Foram 8 encontros (4 com cada turma) ao longo do segundo semestre. Os três primeiros encontros foram realizados em sequência; o quarto encontro foi realizado algumas semanas depois.

Os encontros tiveram por objetivos: promover a autorreflexão em um nível mais profundo do que o normalmente vivenciado; ajudar a aumentar a autoconscientização; ajudar os membros do Círculo a se conhecerem melhor e a construir confiança; refletir sobre como se sentem no cotidiano escolar; desenvolver acordos sobre como os participantes dessa sala de aula vão tratar uns aos outros e interagir no dia a dia; avaliar, individual e coletivamente, a adesão aos acordos estabelecidos no último encontro e

verificar a necessidade de inclusão de novos acordos.

Os encontros foram avaliados pelos alunos, pelas professoras conselheiras, que participaram de todos os momentos, e pelas facilitadoras. Inicialmente, percebeu-se um estranhamento em relação à proposta, uma vez que, de fato, “quando sentamos em círculo, nós estamos ‘nadando contra a corrente’ das rotinas inconscientes agregadas na própria estrutura do dia escolar.” (PRANIS; BOYES-WATSON, 2017, p. 24) Ao serem estimulados a refletir e falar sobre si mesmos, muitos alunos se sentiram desacomodados/incomodados. Ainda assim, a maioria avaliou como positivas as atividades de autoconhecimento e demonstraram satisfação em poder ouvir os demais e conhecê-los melhor. Uma vez mais familiarizados com a proposta, foi possível perceber um maior engajamento dos alunos. A partir da avaliação dos alunos no último encontro e do retorno dos professores das turmas ao longo do processo, foi possível perceber que houve melhora no relacionamento entre os alunos e entre os alunos e professores. Foi possível perceber também o quão importante foi para as professoras conselheiras poder participar e ouvir seus alunos. De forma sutil, mas extremamente relevante, a experiência mostrou o quão necessários são esses momentos de reflexão e que o são ainda mais se acontecerem de forma regular.

A experiência foi pontual, mas foi também significativa. Diante de todos os desafios que a realidade escolar tem apresentado, especialmente de forma mais acentuada nesse contexto (pós)pandêmico, essa experiência nos mostra que é possível encontrar caminhos.

Palavras-chave: Socioemocional. Círculos de construção de paz.

REFERÊNCIAS

PRANIS, Kay; BOYES-WATSON, Carolyn. **Círculos em movimento:** construindo uma comunidade escolar restaurativa. 2017. Disponível em: <https://www.circulosemmovimento.org.br/downloadmanual>. Acesso em: 08 ago. 2022.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.256>

ESCOLA E FAMÍLIA: uma via de mão dupla, que precisa buscar a mesma direção

Rosane Rossetti¹,
Juliana Aparecida Bohn²

Temos passado por tempos diferentes, difíceis, com muitas mudanças, adequações, inquietações resultados de uma condição mundial. Alunos retornam para a escola com outro perfil; a escola por sua vez tenta se adequar.

As famílias retornaram da pandemia “doentes”, com crianças e jovens carentes de afeto, de compreensão, de limites e reféns das telas... Muitos pais sem “um norte” para a educação dos filhos, depositando a culpa, a responsabilidade e a certeza da solução para os problemas, na escola. E, como consequência disso, percebem-se alunos indisciplinados.

Sendo assim, estabelecer uma relação de respeito e diálogo entre a escola e a família é essencial. Essa relação deve ir além dos encontros para discussão de questões burocráticas, como reclamações, boletins, reuniões. “Compreendendo que a educação é um processo construído em parceria, cabe à família e à escola buscar uma direção única para “olhar” e ter ações e estratégias que visam a um fim em comum: o ser integral, como cidadão ético, instrumentalizado para ‘ser’” (CASTRO, 2012, p. 64).

As considerações descritas neste texto são fruto de ações que se tornaram necessárias e pertinentes após as inquietações e observações de situações vivenciadas pós período pandêmico. Fez-se necessário promover ações para reverter este quadro que mostra uma realidade doente de alienação, intolerância e falta de rumo, entre as famílias e os alunos.

No início do mês de abril de 2022, iniciaram as ações de investigação e intervenção, baseadas na situação problema que se apresentara no Colégio. Foram sendo realizadas observações de aulas, a fim de analisar e coletar dados que justificassem as situações que vinham sendo trazidas pelos professores, alunos e famílias. Durante essas observações foi possível ver o quanto os alunos foram prejudicados e trouxeram consigo reflexos da pouca interação social e da excessiva exposição às telas, o que se intensificou durante o período pandêmico e vem se estendendo. Considerando que as crianças e adolescentes não possuem o “filtro” necessário para classificar e absorver somente o que é útil, em relação a tudo o que a tecnologia oferece, esses reflexos se apresentam de forma intensificada no ambiente escolar.

Pesquisas mostram que a superexposição das crianças menores, principalmente, aos eletrônicos, pode causar déficit de atenção, atrasos cognitivos, distúrbios de

¹ Graduada em pedagogia pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER (2008), pós graduada em Educação Especial e Inclusiva pelo centro universitário internacional – UNINTER (2012) e em Gestão Escolar, Orientação e Supervisão pela Faculdade São Luís (2017). E-mail: rosane.rossetti@sinodalconventos.com.br

² Professora na Rede Pública de Novo Hamburgo. Docente na educação básica e no ensino superior na IENH. Mestre em Letras. E-mail: julianabohn@gmail.com

aprendizado, aumento de impulsividade e diminuição da habilidade de regulação própria das emoções.

Durante as observações das aulas, em algumas turmas específicas, foi possível comprovar as colocações dos professores e dos pais, que têm demonstrado inquietude, insegurança em relação a quais atitudes tomar, frente a certas situações. Nesse contexto, deveres que cabem à família foram transferidos para a escola e esta teve que tomar atitudes. Conforme Tavares (2012, p. 32),

A escola se envolve tanto nesse lado afetivo do aluno que o coloca como o centro de tudo a ponto de interferir no trabalho do professor como verdadeiro educador. O erro cometido pela família está em atribuir suas funções à escola a ponto de se omitir dessa responsabilidade e nem sequer ser um bom exemplo do que foi e está sendo ensinado por ela.

A necessidade de envolver as famílias e a escola, mostrando que cada uma tem papel único na vida de uma criança, ficou evidente durante as observações. Realizaram-se palestras, com objetivo de conscientizar os pais de que é possível e necessário que eles tomem as rédeas da educação dos filhos, sempre.

A criação de espaços de escuta das necessidades, angústias e ideias destes alunos, tentando compreender e ajudando-os a se compreender, também foi uma necessidade. Passou-se a realizar rodas de conversa em sala de aula, a fim de abrir espaço para que os alunos pudessem ter voz ativa.

Este trabalho de investigação e realização de ações concretas possibilitou o engajamento das famílias, alunos e colaboradores da escola para impulsionar novamente o processo de ensino e aprendizagem, olhando para as feridas, aprendendo com elas e reconhecendo que é hora de seguir e que isso é possível ser feito com a parceria de todos.

Palavras-chave: Família. Escola. Relações. Ações.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Edileide. **Afetividade e limites: uma parceria entre família e escola.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

TAVARES, Wolmer Ricardo. **Escola não é depósito de criança: a importância da família na educação dos filhos.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.257>

RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NA SALA DE AULA

Tamyres Gonçalves Palma Zimmer¹,
Juliana Aparecida Bohn²

A pandemia da Covid-19 trouxe desafios inesperados a todos os professores do mundo e a seus alunos³, e a volta às aulas presenciais veio acompanhada de novas dificuldades, como defasagem de conteúdos e novos problemas em conviver com o outro. A ausência prolongada de círculos sociais mais amplos transformou-se em um processo de descolamento da realidade escolar e ruptura do tecido social, além de dificultar o exercício da tolerância ao diferente, expresso nas figuras de colegas e professores. O trabalho, portanto, se deu com a intenção de reconectar os alunos ao espaço escolar, além de valorizar a coexistência entre os integrantes das turmas.

Na prática realizada no Colégio Martinus, busquei atuar no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e resolução de conflitos nas turmas de 7^{os} anos, por enxergar nelas conflitos mais complexos e recorrentes que nas demais.

O trabalho foi executado ao longo do terceiro trimestre do ano letivo de 2022, e foi iniciado com a abordagem e reflexão sobre o que são Habilidades socioemocionais⁴ e quais suas funções em nossas vidas. Por mais que seja um tema relevante na educação básica, a maior parte dos alunos não conhecia a terminologia trabalhada, além da ignorância das possibilidades de aplicação delas em nosso cotidiano.

Na sequência, tivemos algumas aulas para levantamento de dados sobre quais as maiores dificuldades de convivência entre os alunos. Os estudantes tiveram à sua disposição um espaço livre e seguro para apontarem as maiores dificuldades enfrentadas em suas salas de aula, pois “o ambiente firme e gentil é aquele que entende que o medo, a frustração, a angústia, a raiva, a tristeza, fazem parte da vida” (STOCK, 2021, p. 15), e lidar com esses sentimentos acontece, quando os reconhecemos e processamos, para que haja a regulação emocional necessária para estar em um ambiente coletivo.

¹ Professora formada em História pela Universidade Federal do Paraná, com pós-graduação na área de Metodologia de Ensino Religioso na Faculdade São Braz. Atuo como professora de Ensino Religioso nas sedes Centro e Portão, e dou aulas para as turmas de 6^o a 9^o ano (Fundamental II) e 2^o e 3^o ano (Ensino Médio). E-mail: tamyreszimmer@gmail.com

² Professora na Rede Pública de Novo Hamburgo. Docente na educação básica e no ensino superior na IENH. Mestre em Letras. E-mail: julianabohn@gmail.com

³ Ao menos 90% dos estudantes do mundo foram diretamente afetados pela pandemia da Covid-19 e os fechamentos de instituições de ensino. As desigualdades sociais e de oportunidades também ficaram mais explícitas. Dados da UNESCO (DIAS, 2021).

⁴ As habilidades trabalhadas foram: autoconfiança, autoconhecimento, autonomia, boa comunicação, consciência crítica, cooperação, cuidados consigo e com o outro, empatia, lidar com as próprias emoções, resiliência, resolução de conflitos, respeito e responsabilidade.

Em cada turma, foi feita uma lista com os principais desafios a serem analisados e futuramente resolvidos. Baseada nos princípios da Disciplina Positiva (NELSEN, 2017, p. XII), o foco da atuação dos alunos se deu para que eles próprios se vissem como responsáveis do ambiente que integram. A comunicação não-violenta foi balizadora para evitar que os alunos apenas ferissem uns aos outros nesses momentos, ou ainda que se agravassem os conflitos prévios. A escuta ativa e paciente, o respeito aos pontos de vista diferentes, a identificação dos problemas e não apenas de culpados foram os caminhos escolhidos para que o trabalho coletivo lograsse algum êxito nas turmas.

Palavras-chave: Desenvolvimento socioemocional. Resolução de conflitos. Educação positiva. Comunicação não-violenta.

REFERÊNCIAS

DIAS, Érika. A educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 565-573, jul./set. 2021, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/xtsmMwsHtnb366YzCh9zQrC/?lang=pt>. Acesso: 07 nov. 2022.

NELSEN, Jane. **Disciplina positiva em sala de aula:** como desenvolver o respeito mútuo, a cooperação e a responsabilidade em sua sala de aula. 4. ed., rev. e ampl. Barueri, SP: Manole, 2017.

STOCK, Bianca Sordi. **A escola como ambiente facilitador do desenvolvimento socioemocional.** Porto Alegre: Ed. do Autora, 2021. [E-book].

Recebido em: 21/11/2022
Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.258>**IMPORTAR-SE: veredas para a (re)descoberta do EXTRAordinário na escola!**Alice Mueller¹,
Marguit Carmem Goldmeyer²

A educação e os processos pedagógicos remodelaram-se de forma exponencial em 2020 e suas consequências tecnológicas, sociais, culturais e psicológicas perduram ainda hoje. Essa vivência no mundo BANI pode ter ocasionado uma percepção acentuada dos desafios docentes. Atividades que eram geridas de maneira espontânea no ambiente escolar, passaram a ser algo complexo para uma parcela significativa de profissionais no contexto pós-pandêmico.

A grande questão é perceber novamente os afazeres docentes com um olhar acolhedor, de amor e de reconhecimento do propósito educativo e do próprio projeto de vida. Afinal, por que tornamo-nos profissionais da educação? Qual é o porquê explícito ou implícito em nossas ações? Segundo Thiollent (1986, p. 16), “Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados”. Nesta linha de pensamento, objetiva-se com esta pesquisa oferecer, enquanto coordenação pedagógica, andaimos para que os docentes (re)descubram o encanto em sua docência presencial e se mantenham comprometidos com seu alto desempenho.

Quando o professor se conecta com seu propósito (o porquê), começa a lembrar de tudo aquilo que o encantou na docência ou reflete pelas razões de estar nesta profissão. A partir disso, consegue ter mais clareza e discernimento de suas crenças e como pode se aperfeiçoar (como) e, finalmente, buscará agir com atividades e modos de mediar conhecimento de acordo (o quê). “Uma vez que você sabe por que você faz, a questão é como você vai fazê-lo. Os comos são valores ou princípios que guiam como dar vida à sua causa. [...] E os quês são os resultados dessas ações.” (SINEK, 2018, p. 78-79).

Este exercício ou forma de ver a própria trilha de vida através do círculo dourado requer muita dedicação, pois exige autoconhecimento, pesquisa e reflexão contínua. Após a autora deste texto e sua mediadora terem clareza de seu porquê, dialogaram sobre os “comos” e os “quês” que podem auxiliar seus liderados a construírem um *mindset* de crescimento em relação às demandas de trabalho.

Algumas formas de instigar os docentes a refletirem, individualmente e coletivamente, sobre seu propósito são: a) ouvir seus anseios e medos, e mobilizar para o

¹ Graduada em Letras: Português/Alemão pelo Instituto de Formação de Professores de Língua Alemão e pelo Instituto Superior de Educação Ivoti (2017). Pós-Graduada em Educação Inovadora pelo Instituto Superior de Educação Ivoti e pela Faculdade Bom Jesus/IELUSC (2020). Professora no Colégio Bonja (Joinville/SC). E-mail: alicemueller2021@gmail.com

² Professora dos Cursos de Licenciatura e de Especialização no ISEI. Assessora pedagógica do BONJA/IELUSC. Doutora em Teologia pela EST. E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

protagonismo, a autoconfiança; b) ajudá-los a identificar suas fortalezas para o enfrentamento das areias movediças; c) estimular o estudo, o conhecimento e a pesquisa; d) conscientizar sobre o valor e o diferencial que o estudo e o conhecimento fazem em sua vida, de seus discentes e da escola; e) refletir em conjunto sobre o extraordinário na educação e o valor de cada um(a). As estratégias utilizadas para concretizar esses objetivos específicos se deram através de observações de sala de aula / sala de professores / comentários dos docentes em diferentes situações, acompanhamento e reuniões sistemáticas com cada docente e a reflexão individual e coletiva a partir de tarefas diversas.

Muito se refletiu ao longo da realização desta investigação sobre o papel da equipe gestora ou do professor. Uma premissa importante é o modo de olhar para cada situação, pois isso contribui para a forma que cada pessoa encara as demandas profissionais e pessoais, principalmente as mais desafiadoras. Além disso, o diálogo entre equipe gestora e professor(a) deve ser algo sistemático e transparente, pois assim constrói-se a base de confiança, respeito e abertura para aperfeiçoamento contínuo. É importante mencionar ainda que as estratégias aplicadas terão continuidade e ampliação, pois a autora deste texto entende que o aprimoramento é um processo e que ainda tem muito a aprender. Finalmente, notou-se que, ao longo da aplicação das diferentes estratégias, quase a totalidade dos docentes tem refletido mais sobre seu papel enquanto formadores de seres humanos e sobre como abraçar os desafios lançados. Como é mencionado no filme Extraordinário (2017), “carregamos dentro de nós as coisas extraordinárias que procuramos à nossa volta”.

Palavras-chave: Docência. Propósito. Professores. Escola. Liderança.

REFERÊNCIAS

EXTRAORDINÁRIO. Direção: Stephen Chbosky. Produtor: David Hoberman. [S.l.]: Netflix, 2017.

SINEK, Simon. **Comece pelo porquê**. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.259>

CRIANÇAS RETORNARAM AO PRESENCIAL COM UMA SIGNIFICATIVA FALTA DE AUTONOMIA

Fernanda Reis Frosi¹, Aline da Silva Gollub²,
Marguit Carmem Goldmeyer³

Depois de vivenciarmos uma pandemia, durante dois anos tivemos uma experiência escolar peculiar. Por um longo tempo, os professores se comunicaram com as crianças por meio das telas e, ao voltarem ao presencial, experienciaram diversos protocolos, bem como o uso da máscara.

Começamos o ano letivo de forma presencial, com períodos de adaptações e com muitas crianças novas vivenciando a sua primeira experiência escolar, inclusive no Infantil 5. Com o passar dos dias, fomos observando os comportamentos das crianças que havíamos recebido, e percebemos que em ambas as turmas, de 3 a 5 anos, havia uma significativa falta de autonomia entre elas.

Crianças que não sabiam brincar sozinhas nem em grupos não conseguiam abrir uma garrafinha de água, organizar sua mochila, não se limpavam sozinhas no banheiro, não conseguiam vestir-se, bem como colocar seu calçado/meias. Houve muitos escapes de xixi e cocô nas roupas, dificuldades em resolver conflitos, não sabiam se organizar para lanche e se alimentar sozinhas, não sabiam como comunicar seus sentimentos e necessidades, bem como na organização da sala de referência. Chegavam bastante inseguras e com medo de explorar os espaços da escola. Então, surge-nos a seguinte pergunta investigativa “*Como podemos auxiliar essas crianças para que desenvolvam a sua independência?*”, visto que este é um papel fundamental para o corpo docente que trabalha com a Educação Infantil, e conforme a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais:

[...] a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2009).

¹ Graduada em Pedagogia – Educação Infantil e Anos Iniciais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2017/2), Especialista em Educação Infantil pelo Centro Universitário Internacional UNINTER (2020/02), e cursando MBA em Educação Empreendedora 5.0 pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas SEBRAE (2022). E-mail: coordenacaoei@salvador.org.br

² Graduada em Pedagogia – Orientação Educacional pela FAPA (2005) Especialista em Educação Especial - Atendimento Especializado pela UNISINOS (2019), e cursando Neuropsicopedagogia Clínica e institucional pela UNINTER (2022) e MBA em Educação Empreendedora 5.0 pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas SEBRAE (2022). E-mail: orientacao1@salvador.org.br

³ Professora dos Cursos de Licenciatura e de Especialização no ISEI. Assessora pedagógica do BONJA/IELUSC. Doutora em Teologia pela EST. E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

O contexto da educação infantil apresenta um desafio mais complexo, se comparado a outras etapas da educação básica, que é potencializar a participação da criança pequena nas decisões da escola, visto que ainda circulam na nossa cultura, nas práticas escolares e na sua gestão, representações sociais de criança enquanto seres menos capazes. (JAMES; JENKS; PROUT, 1998).

Devemos estimular a autonomia das crianças para que tenham consciência das suas ações, oportunizar momentos em que consigam realizar tarefas sozinhas, promover a construção da sua autoestima, e auxiliá-las a terem o domínio de suas escolhas e na tomada de decisões. Como forma de intervenção, realizamos infinitas conversas individuais e em pequenos grupos para criarmos estratégias e trocarmos experiências; por meio dos nossos planejamentos dos espaços afetivos, proporcionamos momentos para as crianças brincarem livremente com intencionalidades; oferecemos algumas palestras para as famílias como um bate-papo com psicólogos sobre esse tema “de uma vida pós pandemia; e através das assembleias de turmas, realizadas pela Orientação Educacional com o apoio dos professores, promovemos debates entre as crianças para que pudessem falar sobre seus sentimentos, ideias e opiniões.

A assembleia na educação infantil é uma proposta metodológica para gerar nas crianças aprendizados relacionados à sua autonomia, contribuindo para reforçar valores como solidariedade e empatia. Trata-se de motivar os pequenos a colocar em prática o desenvolvimento de suas competências linguísticas, cognitivas e sociais, pois o ponto principal é a expressão da criança frente ao seu mundo, fazendo-a superar a dependência do adulto, gerando atitude de autoconfiança e encorajando-a a vivenciar novas experiências.

Recentemente, realizamos uma reunião pedagógica em que paramos para refletir “Como estão as nossas crianças hoje?”, após oito meses aprendendo a conviver, a conhecer-se, a expressar-se, a participar, explorar e brincar (seis direitos de aprendizagens defendidos e garantidos pela BNCC (BRASIL, 2018)). Percebemos e é visível o quanto avançaram, aos poucos foram construindo a sua autonomia aqui e ali. Hoje entram na escola com confiança, circulam pelos espaços livremente, conseguem colaborar com a organização da sala de referência, bem como dos seus pertences pessoais na mochila, e na administração do seu lanche, conseguem vestir seus calçados (sem cadarços) e os casacos. Algumas crianças até já colocam sua roupa completa, possuem mais habilidades para resolverem seus conflitos, dialogando sobre seus sentimentos e necessidades, bem como no cuidado com a sua higiene pessoal e nas idas ao banheiro. Quanta evolução!!!

E é por meio dessas evoluções diárias no cotidiano que vimos o quão importante é para a criança pequena conviver em uma escola de Educação Infantil, com seus pares e pessoas adultas. Temos orgulho do nosso trabalho, e é isso o que nos move todos os dias. Muitas foram as aprendizagens construídas nesse percurso, e falar sobre isso é extraordinário!

Palavras-chave: Criança. Autonomia. Educação infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 20.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
Acesso em: 03 out. 2022

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorizing Childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

O QUE É A ASSEMBLEIA na educação infantil? **Sou mamãe**, 09 fev. 2022. Disponível em: <https://soumamae.com.br/assembleia-educacao-infantil/> Acesso em: 03 out. 2022

DEWEY, J. **Democracia e Educação**: introdução à filosofia da educação. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

Recebido em: 21/11/2022
Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.260>

REPENSAR E REAVALIAR O PROJETO BILÍNGUE, NA SETREM, COMO ESTRATÉGIA DE VALORIZAR

Ana Cláudia Leite¹, Thaíse Cristina Spaniol Rohr²,
Marguit Carmem Goldmeyer³

Neste trabalho trataremos sobre a revisitação e reavaliação do projeto de Intensificação Bilíngue que acontece desde a Pré-Escola até o 5º ano do Ensino Fundamental no Centro de Ensino Médio - Sociedade Educacional Três de Maio (CEM Setrem) desde o ano de 2016. Repensar um projeto é desafiar a perspectiva do conforto e das certezas provisórias para validar novas perspectivas; neste sentido, emerge a pergunta: quais as dimensões do Projeto de Intensificação Bilíngue (PIB), da Setrem, que precisam ser apreciadas visando ao efetivo aprimoramento? A partir disso, nossos objetivos são: avaliar o desenvolvimento do PIB no CEM Setrem, identificar as dimensões a serem avaliadas, proporcionar momentos de escuta ativa por meio de discussões com grupos de professores, crianças e famílias envolvidos no PIB, compilar dados de pesquisa estruturada com um questionário sobre as expectativas e a realidade vivida, analisar os dados obtidos e redimensionar as práticas pedagógicas. As ações são justificadas pela necessidade da conscientização acerca da aquisição e naturalização da língua inglesa e seu emprego na fala, na escuta, na leitura ou na escrita.

Na SETREM, adota-se a definição de Escola de Intensificação Bilíngue, ou seja, a imersão na língua estrangeira é parcial; entendemos que “a escolha de um modelo pedagógico para respaldar o ensino aprendizagem de inglês em uma sociedade precisa estar em consenso com o contexto de necessidades e interesses em que ele está inserido” (PALLÚ, 2013, p. 68). Espera-se que o fenômeno da interferência e transferência entre as línguas portuguesa (materna) e inglesa (estrangeira) aconteçam de modo natural e implícito no processo de aprendizagem, através dos projetos que partem da escuta das crianças na Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental. A partir do 2º ano, este processo acontece a partir do planejamento coletivo.

A partir do compromisso assumido em 2016, acreditamos na constante evolução das nossas práticas, assim como James C. Hunter já discutia que “O verdadeiro compromisso envolve o crescimento do indivíduo e do grupo, juntamente com o aperfeiçoamento constante” (2004 p. 96). As professoras envolvidas no PIB foram convidadas para uma reunião na qual revisitaram o PIB. Logo após, todas foram convidadas a responder um

¹ Mestre em Desenvolvimento. Coordenadora Geral da Educação Básica e dos Cursos Técnicos da SETREM. E-mail: aleite@setrem.com.br

² Especialista em Educação Infantil, Neurociência e Aprendizagem. Coordenadora da Educação Infantil da SETREM. E-mail: thaiserohr@setrem.com.br

³ Professora dos Cursos de Licenciatura e de Especialização no ISEI. Assessora pedagógica do BONJA/IELUSC. Doutora em Teologia pela EST. E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

formulário em que era necessário explicitar as expectativas em relação ao projeto e relatar a realidade do que vinha acontecendo. A maioria dos depoimentos, com relação às expectativas, foi coerente com aquilo que se tem como proposta de PIB, como "ênfatisar a gramática", "vivenciar na prática o vocabulário", "entender a língua inglesa em conjunto com atividades do currículo", "abordar conteúdos de forma lúdica".

Em relação à realidade percebida, foram observados diferentes pontos positivos; porém, elencamos alguns alertas que precisarão ser acompanhados e realinhados a partir deste processo, como a dificuldade (em algumas turmas específicas) de comunicação, integração dos professores nas vivências, diálogo e planejamento, este último apontado por diferentes fatores: mudança de rotina e conteúdos específicos de cada nível, por exemplo. A partir disso, criamos um debate naquela mesma reunião, a fim de que pudéssemos, de forma empática, crescer enquanto grupo, pois cremos que "O progresso contínuo é fundamental tanto para as pessoas quanto para as organizações" (HUNTER, 2004. p. 47). Nesta oportunidade, ouviram-se diferentes diálogos, pontos de vista, sugestões e, nos dias seguintes, a mudança de postura também foi alcançada por alguns profissionais.

Dentre as constatações das famílias, os pontos fortes identificados são a naturalidade com a qual a criança transita entre uma língua e outra, destacando a "facilidade" para aprender uma segunda língua nesta faixa etária. Quanto aos aspectos a melhorar, a maioria das respostas afirma que o projeto é bom, porém a segunda maior parte gostaria que fosse ampliada a carga horária, inclusive para outros componentes curriculares. Uma minoria sugeriu explorar mais a música e a gramática. Desta forma, a equipe diretiva reunir-se-á até o final do ano letivo de 2022 para debater sobre os resultados e prever estratégias para o ano letivo de 2023.

Com as análises realizadas durante este percurso, foi perceptível que estamos no caminho certo quanto ao desenvolvimento do projeto. Diferentes aspectos positivos foram alcançados. É possível perceber que PIB faz parte da nossa identidade enquanto escola e visto de forma positiva pelas famílias. A partir de análise crítica, os aspectos a melhorar serão considerados e, de forma estratégica, resolvidos com diálogo constante entre a comunidade escolar do CEM Setrem

Palavras-chave: Projeto. Bilíngue. Avaliação. Reavaliação. Repensar.

REFERÊNCIAS

HUNTER, James C. **O monge e o executivo:** uma história sobre a essência da liderança. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

PALLÚ, Nelza Mara. **Que inglês utilizamos e ensinamos?:** reinterpretções de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês contemporâneo. 2013. 242f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/29766>. Acesso em: 01 nov. 2022.

Recebido em: 21/11/2022
Aceito em: 21/11/2022



DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.261>

DE QUE MANEIRA A ESCOLA PODE “DESATAR OS NÓS” PÓS PANDÊMICOS?

Andressa Neis¹, Cynthia von Muhlen², Roberta Justo Rossoni³,
Marguit Carmem Goldmeyer⁴

O espaço da escola passou por muitas transformações ao longo dos anos. Contudo, o intuito principal desse espaço não mudou: que é o educar e aprender! A escola é um espaço repleto de memórias, lembranças e aprendizados para todas as pessoas, como Freire define “O importante na escola não é só estudar, é também criar laços de amizade e convivência”, ou seja, é a escola que faz com que o início de toda vida social da pessoa se inicie. Precisamos analisar, com muita atenção, o impacto que essa falta de escola presencial causou na vida dos nossos alunos. A partir disso, queremos refletir sobre: ‘Como promover uma tomada de consciência dos alunos quanto à participação efetiva e positiva em sala de aula, respeitando o grupo e o espaço em que convive cotidianamente?’

A partir da análise do trabalho “Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia Covid-19”, percebemos que o impacto foi maior do que imaginávamos.

Parece-nos fundamental refletir sobre o desenvolvimento da autonomia do aluno e tomada de consciência de seu processo. Para isso, precisamos perceber o aluno: suas necessidades físicas, biológicas, emocionais e cognitivas, compreendendo contextos e mapeando processos. É necessário compreender que nesses contextos e processos lidamos com a história de cada aluno, suas famílias, relações com os colegas, vivências fora da escola, influência dos conceitos e informações em que são expostos, expectativas e exigências, e, finalmente, com como cada indivíduo compreende tudo isso.

Depois nos deparamos com a necessidade de intervir nestes contextos e processos, olhando no âmbito dos agentes docentes da escola: o professor da sala de aula e a coordenação pedagógica ou equipe gestora da escola.

¹ Graduada em pedagogia pelo Instituto Superior Ivoti (2009), com especialização em Neurociência e Educação pelo ISEI (2014). Atua como professora de Anos Iniciais no Centro de Ensino Médio Sinodal, unidades de São Leopoldo e Portão. E-mail: andressa@sinodal.com.br

² Graduada em pedagogia pela Universidade do Rio dos Sinos, com especialização em Gestão Pedagógica em pelo ISEI. Atua como coordenadora pedagógica no Centro de Ensino Médio Sinodal, de Educação Infantil nas unidades de São Leopoldo e Portão e Anos Iniciais na unidade de Portão. E-mail: cynthia@sinodal.com.br

³ Graduada em Letras Português/ Inglês pela Universidade do Rio dos Sinos, com especialização em Estudos Avançados em Língua Inglesa pela PUCRS e Mestrado em Linguística Aplicada pela PUCRS. Atua como professora de Língua Estrangeira Inglês e coordenadora pedagógica dos Anos Finais no Centro de Ensino Médio Sinodal na unidade de São Leopoldo. E-mail: roberta@sinodal.com.br

⁴ Professora dos Cursos de Licenciatura e de Especialização no ISEI. Assessora pedagógica do BONJA/IELUSC. Doutora em Teologia pela EST. E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

Os agentes do processo!

O trabalho do professor é constante e cotidiano, mas, também, visceral. Diariamente, ele acompanha os processos do aluno e se preocupa com o desenvolvimento integral dele: observando, refletindo, avaliando, planejando, aplicando e retomando todo o ciclo.

O professor tem a função de liderar diariamente muitos alunos e isto não é possível sem amor e comprometimento. É através desse olhar que o aluno se sente envolvido no processo de aprendizagem. Quando o aluno e a família se sentem olhados e cuidados pelo professor, os encaminhamentos se tornam mais leves e mais efetivos, atingindo, assim, o aprendizado cognitivo e emocional com mais eficácia.

O trabalho da coordenação pedagógica, ou equipe gestora, é mais pontual e estrutural, deve incidir sobre o cotidiano da escola, pensando em estratégias e projetos que possam organizar os contextos, auxiliando para que o professor tenha a possibilidade de trabalhar as demandas que observa no dia a dia da escola, assegurando o processo de aprendizagem já citado acima. Assim a coordenação pedagógica precisa ficar atenta a todo o contexto escolar, compreendendo-a na conjuntura da escola e todo o processo a ela vinculado. Como nos trouxe o professor Cassio Mori, no encontro de maio na Trilha da aprendizagem Liderança Inspiradora, o coordenador deve tomar decisões estratégicas, ser tático e operacional.

A compreensão das diferentes consequências que a pandemia trouxe baseia-se na empatia, no respeito ao diferente, no estar aberto e disposto a rever conceitos por vezes já enraizados em nossas histórias pessoais e profissionais. Nosso papel de líder nesse processo é, mais do que nunca, o papel agregador.

Partindo para a prática!

Compreendemos que o trabalho na escola gira em torno do processo de aprendizagem, assim como cita o professor Cassio Mori (2022)

“hoje a escola deve estar voltada para a perspectiva de fazer o aluno aprender a aprender, envolvendo questões como: trabalhar com o problema, relacionar conceitos estruturantes, saber pesquisar por informações e selecionar as mais relevantes, conectar informações”.

Assim, na nossa prática diária, pensamos em algumas intervenções de projetos que promovem o protagonismo estudantil, tentando ouvi-lo e fazê-lo refletir, criando mais consciência do seu processo:

- conversas individualizadas com os alunos e família. Acolhimento, orientação e encaminhamento com o professor, serviço de psicologia e coordenação pedagógica.
- dinâmicas que tenham a intenção de refletir sobre o processo sócio- emocional: O projeto “Ser Sinodal”, meditações com o pastor, o Proerd.
- rodas de conversa, os círculos de Paz,
- programas socioemocionais mais sistemático e com material de apoio.

E como seguem os processos?

Percebemos, a partir desta análise, que é necessário que a escola abra espaços para a participação efetiva dos alunos nos processos cotidianos. A aprendizagem se dá de forma autônoma, interativa e construtiva e a escola precisa assegurar espaços para que a

aprendizagem aconteça. Essa mudança de paradigma na escola se faz necessária enfatizando a urgência em olhar para o humano.

Seguiremos pensando em projetos que contemplem essas demandas e que nos ajudem a desatar os nós que percebemos no nosso cotidiano escolar.

Palavras-chave: Escola. Aprender. Coordenação. Professor. Aluno. Autonomia.

REFERÊNCIAS

DAMÁSIO, Antonio. **A estranha ordem das coisas**. São Paulo: Companhia das letras, 2018.

HUNTER, James C. **O monge e o executivo**: uma história sobre a essência da liderança. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

GOLEMANN, Daniel. **Liderança**: a inteligência emocional na formação do líder de sucesso. Rio de Janeiro: objetiva, 2015.

MORI, Cássio. **Palestra**: Alta performance da Liderança. Curso de Extensão RSE, 13 maio 2022.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.262>

RESGATANDO O PROTAGONISMO DA CRIANÇA COMO ALUNO

Charline Becker¹, Deise Graciela Rott², Mônica Zimmermann³,
Marguit Carmem Goldmeyer⁴

Ao longo do ano de 2022, fomos desafiados no curso "Trilha 4 - Liderança inspiradora: Gerando engajamento e performance em tempos de transformações"! a exercitar nosso olhar de pesquisadores e pesquisadoras no contexto *in loco* da escola, buscando uma situação-problema no espaço de atuação profissional e, a partir disso, buscar estratégias de trabalho que pudessem ressignificar nossas práticas pedagógicas.

Percebeu-se que os estudantes voltaram do período de pandemia com menos responsabilidades. Observou-se que os pais fazem cada vez mais pelos filhos: arrumar mochila, conferir conteúdos, fazer trabalhos escolares, etc. Assusta o grande número de pais que têm dificuldades para compreender, a necessidade de reflexão e modificação dos comportamentos que afetam o aluno/filho.

Ao longo da Trilha, observou-se que essas dificuldades ocorrem em todos os níveis de ensino, em diferentes Instituições da Rede Sinodal. Durante nossos momentos de encontros, entre diálogos e discussões, os relatos são de que há uma preocupação nesse sentido, de como auxiliar o aluno a ser protagonista da sua aprendizagem e que a família consiga dar o suporte necessário. Frente a problemas que fazem parte da rotina escolar, os estudantes ficam muito impacientes e não conseguem resolver situações simples, necessitando da intervenção de um adulto.

Segundo Cortella (2014, p. 88),

Há famílias que se acovardam em relação aos seus filhos, não colocam limites na disciplina do dia a dia [...]. A família também está perdida em várias coisas. E por isso, reforço o alerta [...]: nós da Escola no século XXI, temos de estabelecer uma parceria também com as famílias e fazer formação de pais e mães, porque uma parte deles está desorientada. No nosso trabalho deve constar a parceria com a família, porque ela não domina algumas coisas do dia a dia e fica refém.

Frente a isso, a problematização do estudo consistiu em investigar "Como promover a conscientização dos pais de que as suas 'intervenções' estão impedindo os filhos de crescerem com autonomia e serem protagonistas de suas ações?"

A pesquisa teve como objetivos investigar e avaliar formas de resgatar o

¹ Graduada em Curso Normal Superior Licenciatura para educação infantil ISEI (2008). E-mail: charline.becker@institutoivoti.com.br

² Graduada em Licenciatura em Ciências: Habilitação em Química. ULBRA (2011). E-mail: deise.rott@institutoivoti.com.br

³ Graduada em Pedagogia: Habilitação Gestão e Supervisão Escolar UNISINOS (2010). E-mail: monica.zimmermann@institutoivoti.com.br

⁴ Professora dos Cursos de Licenciatura e de Especialização no ISEI. Assessora pedagógica do BONJA/IELUSC. Doutora em Teologia pela EST. E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

protagonismo da criança como aluno; promover a autonomia em relação aos deveres como discente (estudar, se organizar); estabelecer um vínculo de confiança entre escola e família; promover a conscientização da família de que a criança precisa aprender a fazer, errar e fazer novamente, pois é fundamental para que se torne resiliente e seja capaz de assumir suas responsabilidades.

A respeito disto, Cortella (2014, p. 99) diz que “só uma consistente e transparente parceria entre família e escola pode dar conta disso”. O autor ainda ressalta que “é preciso que em ambas as dimensões haja humildade pedagógica para se saber que nem sempre, sozinho, se sabe o que fazer, tendo em vista a velocidade das mudanças e o distanciamento que algumas tecnologias acarretaram” (CORTELLA, 2014, p. 99).

A metodologia adotada levou em consideração as interpretações da realidade observada, estudada e registrada durante a pesquisa, as preocupações vivenciadas no campo da pesquisa que afrontaram com pressupostos teóricos.

Assim, esta pesquisa quanto a sua abordagem utilizou a pesquisa-ação, que segundo Elliot (1997, p. 17):

é um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação, onde cada espiral inclui: Aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver; Formular estratégias de ação; Desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência; Ampliar a compreensão da nova situação; Proceder aos mesmos passos para a situação prática.

O professor tem um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes, durante seu período acadêmico. Ouvir suas angústias, formas de trabalho e a partir disso estabelecer um plano de ação em conjunto com a equipe de gestão e os demais colegas docentes permite que novas estratégias possam ser aplicadas, que o trabalho em conjunto se fortaleça e, juntos, alcancemos os objetivos.

A partir das observações, reflexões e intervenções realizadas durante a pesquisa, foi verificado que a Instituição tem total consciência da importância de se ter uma formação humana, que busca garantir aos estudantes o direito a uma formação completa para a leitura do mundo.

As estratégias usadas para intervir no contexto pesquisado foram: diálogos individualizados com as famílias, conversas e orientações aos professores, encaminhamentos e reuniões para e com profissionais de psicologia e psicopedagogia, ciclo de diálogos com as famílias. A escola sempre se mostrou aberta no acolhimento tanto de pais, alunos quanto professores.

Assim, esta pesquisa possibilitou a reflexão sobre a importância e principalmente a necessidade da criação de vínculos entre família e escola, permitindo assim a existência de um ambiente mediador, acolhedor e coletivo para a troca de saberes.

Palavras-chave: Aluno. Família. Escola. Autonomia. Protagonismo.

REFERÊNCIAS

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência:** novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

ELLIOT, John. **La investigación-acción em educación.** 3. ed. Madrid: Morata, 1997.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.263>

RELAÇÃO HUMANA COM AFETIVIDADE EM PROL DA AUTONOMIA DOS SUJEITOS NO PROCESSO EDUCACIONAL

Cláudia Kniphoff Kroth¹, Maribel Carvalho², Valdomiro Dockhorn³,
Marguit Carmem Goldmeyer⁴

Vivemos um tempo que apresenta demandas novas nas relações humanas. Na escola esta realidade é intensa e influencia toda uma geração que teve uma experiência ímpar no contexto da pandemia. Alunos apresentam algumas defasagens cognitivas bem como dificuldades relacionadas aos aspectos socioemocionais como baixa tolerância à frustração, insegurança, falta de desejo pela aprendizagem e envolvimento com as atividades escolares. Além de um mergulho acelerado dos professores no mundo digital tecnológico para respostas no campo dos conteúdos, o que se apresenta é a necessidade de se trabalhar mais as relações humanas, encontrar sentido, ressignificar a vida e os seus propósitos e definir com maior clareza quais aspectos precisam ser elencados como necessidades, prioridades a serem trabalhadas com alunos, pais e professores. Perceptível um grau de desconforto nas relações humanas na escola como consequência do isolamento e das preocupações trazidas pela pandemia que surpreendeu a todos pelo seu efeito dramático de mudanças de rotinas e ameaças reais à vida. A constatação da realidade humana alterada no seu ânimo atinge grande parte de nossos públicos, pós pandemia, envolve e implica o nosso fazer pedagógico. Entendemos que o nosso trabalho contribuirá para que professores e estudantes, conscientes de uma realidade diferente, possam caminhar com maior autonomia e sentido de propósitos para o crescimento pessoal e social, que tem, na humanização, o seu pilar fundamental.

Cada escola tem uma personalidade própria, construída historicamente por seus atores no enfrentamento dos desafios. Conhecer essa personalidade e alinhá-la a objetivos educacionais de elevado valor social é condição para sua atuação mais efetiva. (LÜCK, 2011)

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade de Santa Cruz do Sul-Unisc (2000). Pós-Graduada em Supervisão Escolar pela Universidade de Santa Cruz – Unisc (2003). Coordenadora Pedagógica no Colégio Mauá. E-mail: claudia@maua.g12.br

² Graduada em Pedagogia pela Universidade de Santa Cruz do Sul- Unisc (1987). Pós-Graduada em Educação Especial pela Universidade de Santa Cruz – Unisc (1989). Pós-Graduada em Informática Educativa pela Universidade de Santa Cruz – Unisc (1995). Coordenadora Pedagógica no Colégio Mauá. E-mail: mari@maua.g12.br

³ Graduado em Ciências Sociais e Jurídicas (1990) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, RS. Pós-graduado em Administração Escolar (1990) pela FEVALE, Novo Hamburgo RS e em Direito Ambiental (2009) pela Universidade Cândido Mendes RJ. Assessor Pedagógico no Colégio Mauá. E-mail: valdomiro.dockhorn@maua.g12.br

⁴ Professora dos Cursos de Licenciatura e de Especialização no ISEI. Assessora pedagógica do BONJA/IELUSC. Doutora em Teologia pela EST. E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

Com base nos desafios dos Cursos das Trilhas de Liderança, Avaliação e Espiritualidade, contextualizamos nosso trabalho com enfoque nas demandas do Colégio Mauá, em especial, as relações de professores com os estudantes e de estudantes entre si; a busca contínua do Colégio Mauá na construção de princípios e valores nas relações humanas; o processo de construção de uma disciplina participativa e fundamentada em regras e desejos de bem-estar. Focamos nossa atuação nos efeitos das relações humanas na escola. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação e os instrumentos foram questionários com questões objetivas e subjetivas realizados com professores, estudantes e pais. De acordo com os dados coletados com os estudantes, eles expressam gostar das pessoas, dos espaços e relações vivenciadas na escola. Valorizam as relações humanas saudáveis permeadas pelo amor, respeito, carinho e a alegria, tanto no ambiente escolar quanto familiar. Para eles, o mais importante na escola são as relações, os valores e os estudos. Como sugestão, os alunos mencionaram aspectos que poderiam melhorar no ambiente escolar. Ao analisarmos as narrativas e posturas dos professores frente aos problemas da prática educacional, encontramos um espectro de posicionamentos assumidos, desde a tentativa de negação da realidade, da transferência de responsabilidades até o compromisso e envolvimento responsável com os problemas e a sua transformação. Através da análise dos dados coletados, percebemos a necessidade de resgatar a identidade do profissional do professor, a sua autoridade e autonomia, atribuições de papéis e responsabilidades como um gestor de processos e pessoas, como um líder. Também se faz necessário resgatar a força, a potência do professor, ressignificar o propósito de tudo que se realiza na escola. Fortalecer a esperança, alimentar a fé, iluminar os caminhos, alimentar o espírito, retomar os princípios. Além disso, é importante que se faça o investimento na gestão das emoções e do comportamento dos professores para que possam levar adiante, de maneira saudável e eficaz, as suas atividades. A busca de sentido é algo que, em diferentes medidas, acompanha a pessoa o tempo todo, estando, pois, articulada à atividade do homem se autoproduzir, às suas diferentes formas de relação e/ou intervenção no mundo. A tarefa do professor é uma das mais complexas do ser humano. A escola permite uma série de experiências da maior relevância para as novas gerações: a alegria do encontro, a socialização, o acesso privilegiado à cultura, o prazer de conhecer, o desenvolvimento de formas de perceber, raciocinar, valorar, etc. É este enorme e, em certa medida, quase insondável desafio que faz do magistério uma atividade que pode se denominar essencialmente humana. Na medida em que ajuda o aluno a ter acesso à cultura, refletir, imaginar, criar, atribuir valor, criticar, desenvolver a consciência, o professor trabalha com a produção de sentido.

Entendemos que a educação escolar é um sistemático e intencional processo de interação com a realidade, através do relacionamento humano baseado no trabalho com o conhecimento e na organização da coletividade, consciência, caráter, cidadania, tendo como mediação fundamental o conhecimento que possibilite a emancipação humana. (VASCONCELLOS, 2001, p. 38).

Com fundamentos e subsídios que vivemos no Curso das Trilhas fomos motivados e desafiados a um novo olhar sobre as relações humanas, em especial à forma de consideração e de encaminhamentos de cada caso de conflito, indisciplina e ou a relação entre professores e alunos e entre a escola e os pais. O exercício constante de considerar o presente, o momento e a sua amplitude de possibilidades trouxeram impulsos para novos encaminhamentos nos processos das relações humanas na escola. Tanto em nível de grupos e de sala de aula. O mais importante é que a pesquisa-ação possibilitou um

processo de consciência de realidade e de propósitos que foram assumidos entre professores, estudantes e pais para reforçar o que está bem e envolver esforços para melhorar o que não estava bem. O processo aplicado envolveu também a autoavaliação dos sujeitos, além de um olhar sobre possibilidades de superação de dificuldades individuais. Percebemos, nos ambientes coletivos, a partir de registros diários, uma considerável evolução na relação humana de cooperação e compromissos de uns com os outros. Os acordos foram trabalhados e respeitados. Percebemos, no âmbito pessoal, individual, uma evolução significativa e de superação de comportamentos, fruto do envolvimento da equipe multidisciplinar e das famílias envolvidas nos processos. Em alguns casos, criamos uma força tarefa específica e logramos muito êxito no resgate de alunos com dificuldades mais complexas no mundo relacional. Nosso trabalho, no contexto, é preliminar, portanto, a nossa prática terá continuidade para avançarmos nos desafios de uma educação que considera cada pessoa em sua totalidade, bem como nos objetivos de uma construção coletiva de relações humanas respeitadas em sua diversidade e complexidade. Trabalhamos com liderança, com avaliação e com espiritualidade socioemocional no sentido de busca constante por valores e princípios capazes de apontar horizontes de esperança por uma sociedade que quer ser humana, solidária e com justiça social.

Palavras-chave: Pós-pandemia. Relacionamento humano. Pesquisa-ação. Protagonismo. Escola.

REFERÊNCIAS

LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. São Paulo: Libertad, 2001.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.264>

SAÚDE EMOCIONAL DO CORPO DOCENTE

Gabriella Thais Schorn¹, Karin Paola Meyer², Daniele Blos Bolzan³,
Cristiane Ely Lemke⁴, Marguit Carmem Goldmeyer⁵

A pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, iniciada em 2020, ocasionou uma série de mudanças na forma em que vivemos como sociedade e a comunidade escolar precisou se reinventar em pouco tempo, visando gerar o mínimo de impacto possível no cotidiano de professores, alunos e gestores. Passados quase dois anos, surgem diversas pesquisas no que se refere às consequências que a pandemia deixou nos estudantes, porém, para além deste impacto, é chegado o momento de olhar também para os docentes inseridos neste contexto pós-pandêmico. Além disso, entender se (e de que forma) as competências socioemocionais estão sendo utilizadas para que possam continuar a desenvolver um trabalho de qualidade em um cenário nunca antes vivido. Assim sendo, através deste estudo, buscou-se analisar e compreender as dificuldades pós-pandemia encontradas no contexto escolar em que as autoras estão inseridas, com foco no trabalho docente.

O desenvolvimento e monitoramento de competências socioemocionais no espaço escolar, tanto para estudantes quanto para docentes, torna-se fundamental, uma vez que garantem o desenvolvimento integral para todos os envolvidos. De acordo com o Instituto Ayrton Senna (2020), a apropriação de conhecimentos é importante, mas as oportunidades de qualidade fortalecem a conexão entre as dimensões cognitiva e socioemocional. Além disso, segundo Codo (2006) e Esteve (1999), pesquisas sobre a saúde do trabalhador professor apontam que problemas emocionais como estresse e *burnout* são consequências do desgaste diário ao qual o professor se submete no relacionamento com seus alunos.

A partir do exposto, este estudo busca apresentar uma pesquisa em andamento com docentes em uma escola particular da região metropolitana de Porto Alegre/RS. À vista disso, foi aplicado um questionário⁶ com perguntas abertas e fechadas sobre o tema “Saúde Emocional do Corpo Docente”. O objetivo foi mapear o tema em relação aos docentes em

¹ Doutoranda em Educação/UFRGS, professora e Coordenadora Pedagógica da Unidade Oswaldo Cruz (IENH) - E-mail: gabriella.s@ienh.com.br

² Mestre em Linguística Aplicada/UNISINOS, professora e Coordenadora da Área de Línguas Estrangeiras (IENH) - E-mail: karin.m@ienh.com.br

³ Doutora em Letras/UFRGS e Coordenadora Pedagógica da Unidade Fundação Evangélica (IENH) – E-mail: daniele.b@ienh.com.br

⁴ Doutora em Letras/UFRGS e Coordenadora Pedagógica da Unidade Oswaldo Cruz (IENH) – E-mail: cristiane.l@ienh.com.br

⁵ Professora dos Cursos de Licenciatura e de Especialização no ISEI. Assessora pedagógica do BONJA/IELUSC. Doutora em Teologia pela EST. E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

⁶ Questionário “Saúde Emocional do Corpo Docente”. Disponível em: <https://forms.gle/gZingcjMkvzUhZqw8>. Acesso em: 7 nov. 2022.

contexto pós-pandemia. A partir da aplicação do questionário, é possível criar estratégias a fim de minimizar os impactos da pandemia na saúde deste profissional e buscar alternativas que auxiliem a gestão escolar a compreender melhor quem é esse profissional que está nas salas de aula, com um olhar atento às transformações e necessidades da contemporaneidade.

A pesquisa contou com 25 professores participantes com representatividade dos diferentes níveis de ensino da educação básica. Além disso, a maioria dos respondentes, atua na Instituição há, pelo menos, de 4 a 8 anos.

As perguntas mostraram as respostas subsequentes: 40% dos respondentes acredita que foram promovidos momentos suficientes de cuidado com a saúde emocional do corpo docente dentro da escola em 2022, outros 40% acredita que aconteceu parcialmente e 20% pensa que não foram promovidos pela instituição momentos suficientes de cuidado com a saúde emocional do corpo docente.

Na pergunta 2, que refere-se ao cuidado com a saúde mental dos educadores como um processo que também é exterior ao espaço da instituição, 52% dos respondentes está com alguma forma de acompanhamento emocional, enquanto 28% não está e outros 20% já esteve em outros momentos. Na pergunta 3, dentre os aspectos do cotidiano docente que impactam negativamente a saúde emocional do professor, das 25 respostas, os aspectos mais citados foram a dificuldade do relacionamento entre família e escola, a desvalorização da figura do professor e atitudes/comportamentos desafiadores por parte dos alunos. Dentre os momentos e movimentos de cuidado com a saúde emocional dos professores promovidas pela instituição, na pergunta 4, destacaram momentos de meditação com a pastoral, prática de yoga e trocas com os colegas durante as reuniões pedagógicas. Na pergunta 5, as ações mais significativas/eficazes para o desenvolvimento do cuidado com a saúde emocional dos/das professores/as, para 84% dos respondentes são "Momentos de conversa entre os colegas e núcleo pedagógico". 68% optaram pela opção atividades integrativas em espaços que não sejam da instituição; 52% optaram pela opção "Conversa com profissionais de psicologia de dentro da instituição"; e o mesmo número optou pela opção "Conversa com profissionais de psicologia de fora da instituição". Finalmente, como ações necessárias para o cuidado com a saúde emocional do corpo docente, ficaram evidenciados, dentre as sugestões, a necessidade de continuidade de momentos de reflexão em grupo e a ampliação de momentos de acolhimento e escuta individual.

A partir dos estudos realizados no curso de formação de lideranças da Rede Sinodal de Educação, mapearam-se as questões de saúde mental do corpo docente de uma instituição da Rede. O mapeamento proporcionou um panorama geral das questões de saúde mental dos docentes desta instituição. A partir disso, é possível dar continuidade ao estudo traçando ações que possibilitem minimizar os efeitos da pandemia no trabalho docente, bem como pensar em estratégias a longo prazo.

Para 2023 e além, acredita-se que muito se pode avançar em ações focadas na saúde mental do corpo docente da instituição. Assim, realizar momentos com especialistas do setor de psicologia, *mindfulness*, yoga, palestras sobre auto-regulação emocional e disciplina positiva estão entre as estratégias elencadas para darmos continuidade à investigação.

Palavras-chave: Competências socioemocionais. Saúde docente. Pós pandemia.

REFERÊNCIAS

CODO, W. **Por uma psicologia do trabalho**: ensaios recolhidos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala-de-aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências Socioemocionais em tempos de crise**. 2020. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crisis.html>. Acesso em: 07 nov. 2022.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.265>**FORMAÇÃO DOCENTE: lidando com a emoção do estudante no pós pandemia**Gisele Raquel Vanin¹, Roselaine de Souza Augustin²,
Marguit Carmem Goldmeyer³

A pandemia de COVID-19 trouxe mudanças impactantes para a vida de todos. No âmbito escolar, o estado emocional dos estudantes se mostrou bastante alterado nesse retorno. Os professores se depararam com este novo e desafiador contexto escolar, para o qual muitos não se encontravam preparados. A escola, tal qual existia antes da pandemia, não existe mais (NASCIMENTO, 2021).

Realizamos uma pesquisa quantitativa e qualitativa entre os professores do Colégio Sinodal do Salvador durante os meses de setembro e novembro de 2022. Os professores foram indagados acerca de questões relacionadas à sua relação com os alunos no cenário pós pandêmico e em relação à sua formação docente. Participaram dessa pesquisa 22 professores da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Todos os participantes perceberam um aumento nas dificuldades em lidar com as emoções dos alunos em aula, enquanto somente 25% alegaram se sentir preparados para lidar com esse contexto. Além disso, mais de 57% dos professores pesquisados alegaram dificuldades em lidar com as próprias emoções em sala de aula, enquanto 80% dos entrevistados relataram mais dificuldades para gerenciar os comportamentos e atitudes dos alunos.

Os professores sugeriram formações específicas na área, como também técnicas de relaxamento e trocas de experiências. O aconselhamento com profissionais da área também pode contribuir para uma atenuação dos problemas causados pela mudança de atitude dos educandos.

A partir dos dados coletados, foi possível perceber a necessidade ainda maior do desenvolvimento das competências socioemocionais que, aliadas às práticas cognitivas, são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, fornecendo aos estudantes a capacidade de trabalhar suas emoções e analisar e resolver conflitos (BENTO; SOUZA JÚNIOR; ROSSI, 2022). Para estimular o desenvolvimento dessas competências entre nossos estudantes, torna-se evidente a necessidade da efetivação de práticas pedagógicas que abranjam currículos apropriados e invistam na formação docente (CARVALHO; SILVA, 2017), de forma a aprimorar a preparação de nossos educandos para enfrentar os desafios do século XXI, investindo no desenvolvimento de habilidades para tomar decisões, trabalhar

¹ Coordenadora pedagógica do Ensino Médio do Colégio Sinodal do Salvador, Porto Alegre, RS, Licenciada em Letras Português/Inglês, pós-graduada em Psicopedagogia e Orientação Educacional, MBA em Gestão de Pessoas e especialização em Gestão Escolar. E-mail: coordenacaoem@salvador.org.br

² Professora e vice-diretora do Colégio Sinodal do Salvador, Porto Alegre, RS, Licenciada em Ciências Biológicas, Mestre em Biociências e Reabilitação. E-mail: rose.ciencias@salvador.org.br

³ Professora dos Cursos de Licenciatura e de Especialização no ISEI. Assessora pedagógica do BONJA/IELUSC. Doutora em Teologia pela EST. E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

em equipe, resolver problemas e lidar com as emoções (BENTO; SOUZA JÚNIOR; ROSSI, 2022).

As transformações que o mundo vem sofrendo, bem como as transformações na maneira como o ser humano se insere no mundo e se relaciona, vêm exigindo mudanças no papel da escola perante essa sociedade em movimento (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2019). Não se trata somente de modificar a realidade da sala de aula, mas de ampliar a ação pedagógica do docente, contemplando as diferentes dimensões do ser humano e os múltiplos aspectos inerentes ao processo de aprendizagem (ABED, 2014).

De acordo com nossa breve pesquisa, os professores percebem a necessidade de aprimoramento na sua formação, a fim de possuírem mais ferramentas para auxiliarem os estudantes a desenvolver apropriadamente as competências socioemocionais indispensáveis para o contexto escolar atual. A escola deve investir em capacitações pautadas em práticas disruptivas, que possibilitem criar em aula um ambiente mais atrativo e desafiador para os seus educandos, qualificando a prática docente e permitindo uma maior aproximação entre professores e estudantes.

Palavras-chave: Formação docente. Competências socioemocionais. Pós-pandemia de Covid-19.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da Educação Básica**. São Paulo, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15891&Itemid=. Acesso em: 14 nov. 2022.

BENTO, Elaine Gonçalo; SOUZA JÚNIOR, Gilberto Romeiro de; ROSSI, Cláudia Maria Soares. O desenvolvimento das competências socioemocionais no Ensino Médio em tempos de pandemia da Covid-19. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 103-110, 2022. Disponível em: <https://revistaensinoeeducacao.pgskroton.com.br/article/view/9637>. Acesso em: 14 nov. 2022.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 173-190, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Zmk59Kk7hhDBbfQdYm4X7Gv/?lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2022.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotski, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus editorial, 2019.

NASCIMENTO, Otacílio Marcelino do. A Educação na pós pandemia: desafios e legados. **Revista Faculdade FAMEN REFFEN**, Natal, v. 2, n. 1, p. 11-20, 2021. Disponível em: <https://revistafamen.com.br/index.php/revistafamen/article/view/16>. Acesso em: 14 nov. 2022.

Recebido em: 21/11/2022
Aceito em: 21/11/2022



DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.266>

PLANEJAR É PRECISO: o planejamento reverso como ponte para o desenvolvimento das competências e habilidades da BNCC

Irmgard Hilda de Oliveira Quandt¹, Simone Strutz Fröhlich²,
 Marguit Carmem Goldmeyer³

Há muito se discute sobre a relevância do desenvolvimento integral dos estudantes nos diferentes segmentos da educação e a pandemia evidenciou o ser humano como um ser complexo e completo, que chega às escolas com emoções, sentimentos, curiosidades, movimento, conexões, corpo, alma e cérebro em contrapartida à dicotomia antes tão difundida entre corpo e mente. A Base Nacional Comum Curricular regulamenta quais são as aprendizagens fundamentais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

Se de um lado temos o compromisso de auxiliar o desenvolvimento integral dos estudantes e do outro um documento norteador das competências e habilidades que promovem esse tipo de desenvolvimento, chega-se ao objetivo do presente resumo: a elaboração de uma ponte entre as ações e os resultados que se quer alcançar, tendo como ferramenta o planejamento reverso. Conforme Wiggins & McTigue (2019, p. 13)

Professores são planejadores. Uma ação essencial da nossa profissão é a elaboração do currículo e das experiências de aprendizagem para atingir os objetivos especificados. Também somos planejadores de avaliações para diagnosticar as necessidades dos alunos e orientar nosso ensino, possibilitando que nós, nossos alunos e outras pessoas (pais e administradores) sejamos capazes de determinar se conseguimos atingir nossos objetivos.

Devido ao enorme grau de complexidade e completude do ser humano e, sendo a escola responsável por aprimorar as ações acerca do desenvolvimento integral, reconhecemos o planejamento como uma das etapas mais importantes na produção de conhecimento e de resultados. Portanto, é de suma importância pensar o planejamento, escolher qual modelo estudar e aplicar para conseguir os resultados almejados. Se até para funções simples do dia a dia precisamos de um certo grau de planejamento, dada a importância do papel do professor na vida dos estudantes, fica imprescindível refletir sobre

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade do Contestado (2001), pós-graduada em Educação Infantil e Séries Iniciais com complementação para o Magistério Superior pelo IBPEX, em Docência na Educação Básica pela FACOS (2015) e em Gestão Escolar pela Uniasselvi (2021). E-mail: hildaq@colegiofroebel.com.br

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (2006) e pós-graduada em Gestão e Docência para Educação 4.0 pela Universidade Tuiuti. E-mail: simonef@colegiofroebel.com.br

³ Professora dos Cursos de Licenciatura e de Especialização no ISEI. Assessora pedagógica do BONJA/IELUSC. Doutora em Teologia pela EST. E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

essa temática. Vasconcellos (2000, p. 159) alerta para uma questão que precisa ser levada em consideração pelo planejador, “o planejamento se tornar o tirano da ação, ou de outro, se tornar um simples registro, um jogo de palavras desligado da prática efetiva do professor”. Considerando o exposto e os estudos realizados, tornou-se o planejamento reverso o foco desta pesquisa.

O planejamento reverso visa a organizar unidades curriculares e não as aulas individualmente; por isso, é importante pensar de forma macro, para depois pensar nas experiências de aprendizagem. Dessa forma, iniciamos as experiências na pesquisa-ação em contexto escolar aperfeiçoando os planos de ensino e modificando os descritores avaliativos da educação infantil e no ensino fundamental anos iniciais, de forma coletiva, construindo juntos, professores e coordenações, o melhor caminho a trilhar para promover o desenvolvimento dos estudantes alinhados com a formação integral, com as habilidades e competências selecionadas a partir da BNCC.

Sentiu-se a necessidade de promover algumas formações continuadas ao longo do ano nas temáticas sobre habilidades e competências, verbos de comando, avaliações, planejamento e cultura do feedback. Foram realizados encontros individualizados com professores e observações de aulas.

Foi um ano de estudos, trocas e aprendizados, desenvolvidos em rede, apoiados por colegas comprometidos, dentro e fora dos muros do nosso colégio. O início de uma longa caminhada que busca incessantemente aprimorar a prática docente, conforme o princípio da busca da excelência da Rede Sinodal de Ensino ([2022]): “execução qualificada das ações, independente do número de vezes que já as tenha executado, buscando a melhoria da educação e da formação humana”.

Palavras-chave: Desenvolvimento integral. Habilidades. Competências. Planejamento reverso. Avaliação.

REFERÊNCIAS

REDE SINODAL DE ENSINO. **Missão, visão e princípios**. [2022]. Disponível em: <https://redesinodal.com.br/mobile/a-rede-sinodal/missao-visao-e-principios>. Acesso em: 10 nov. 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; 1).

WIGGINS, Grant; MCTIGUE, Jay. **Planejamento para a compreensão**. Porto Alegre: Penso, 2019.

Recebido em: 21/11/2022
Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.267>

EMOÇÕES EM NÓS!

Paula Cristiani Schumann Lippert¹,
Marguit Carmem Goldmeyer²

As reflexões e considerações que, no presente texto, serão apresentadas dizem respeito a uma investigação realizada por Paula C. S. Lippert, integrante de uma das trilhas de formação da Rede Sinodal de Educação – Liderança inspiradora: gerando engajamento e performance em tempos de transformações – mediada pela Prof^a Dr^a Marguit Goldmeyer. Durante este ano, com o retorno de todos os alunos às aulas presenciais, observaram-se fragilidades mais acentuadas no que tangem às competências socioemocionais das crianças, uma vez que a maioria dos estudantes tem apresentado dificuldade para reconhecer, verbalizar e gerenciar as suas emoções e sentimentos, de ordem intra e/ou interpessoal. A partir dessa constatação, pontuada em reunião pedagógica com os professores do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental do Instituto Sinodal da Paz, foram pensadas e estruturadas intervenções pedagógicas para o aprimoramento da alfabetização emocional.

O Instituto Sinodal da Paz, localizado em Santa Rosa/RS, atende alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio e tem como marca “Qualidade no Ensinar a Ser”. É importante pontuar que, na transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e na adaptação à nova rotina de estudos, em que se intensifica o trabalho pedagógico voltado para a introdução dos conhecimentos sistematizados pelas diferentes áreas do conhecimento, primamos pelo acolhimento a cada criança. Por meio do fazer didático-pedagógico sério e comprometido com a busca de que todos, nos diferentes espaços e tempos escolares, ampliem a sua capacidade de “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser e aprender a conviver”. (DELORS, 2001, p. 104).

Conforme a BNCC (BRASIL, 2018, p. 53), “a transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças.” No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, o corpo discente tem avançado dentro do esperado. Entretanto, envolvidos nas interações, orientadas ou não, muitos estudantes apresentam ações reativas, evidenciando uma postura de defesa ou de acusação, em parte, consequência do vivido no período de distanciamento físico e isolamento social, impostos pela COVID-19. Assim a relevância de ampliarmos as práticas

¹ Graduada em Licenciatura: Letras: Português e Alemão – UNISINOS, pós-graduada em Metodologia do Ensino de Português – URI, e em Organização Pedagógica da Escola – Gestão Escolar – UNINTER. E-mail: paula.lippert@dapaz.com.br

² Professora dos Cursos de Licenciatura e de Especialização no ISEI. Assessora pedagógica do BONJA/IELUSC. Doutora em Teologia pela EST. E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

pedagógicas que fomentassem as habilidades e competências socioemocionais de cada indivíduo e, por conseguinte, do grande grupo, se fez premissa, considerando a:

Capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, sentir e demonstrar respeito e cuidados pelos outros, trabalhar em equipe, tomar decisões autônomas e responsáveis, e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva. (IAS; UNESCO, 2015, p. 22).

Visando a contribuir, de maneira efetiva e consciente, para a construção do repertório da criança a fim de que cada uma aperfeiçoasse o seu lidar com os desafios e gerenciasse os seus sentimentos e emoções, estudou-se sobre alfabetização emocional que:

[...] consiste em um importante processo de autoconhecimento e autorregulação das próprias emoções que começa na primeira infância e produz um impacto positivo não somente no aprendizado, mas em toda a saúde psicológica e relacional do indivíduo ao longo da vida. (PROGRAMA PLENO, [2022]).

Salienta-se que ambos os processos (autoconhecimento e autorregulação) contribuem para o aprimoramento das dimensões emocionais, cognitivas, físicas, éticas e sociais do ser. Nesse sentido, em psicologia, à luz de estudos sobre “*know-how*” que defende que as habilidades socioemocionais “podem ser aprendidas, praticadas e, principalmente, ensinadas” (SAS, 2022), foram elaboradas e desenvolvidas propostas que instigassem a criança, como protagonista de seu crescimento global, a se dispor a: aprender a reconhecer, verbalizar e gerenciar as próprias emoções e sentimentos, a fim de minimizar os níveis de reatividade; estruturar diferentes maneiras para responder a situações adversas; ampliar não só a capacidade de diálogo e escuta atenta, mas também a formulação de soluções e se relacionar com o outro de maneira empática, cooperativa, responsável e respeitosa.

Entre as propostas de mediação e intervenção pedagógica desenvolvidas com os alunos do 1º ao 4º ano EF, ora realizadas pelas professoras das turmas ora pela coordenação pedagógica ou psicopedagoga institucional, realizaram-se: Contação de histórias; Rodas de diálogo; Filmes e canções; Análise crítica e empática de imagens/cenas; Momentos de Reflexão & Ação, de meditação; Jogos cooperativos; Escuta atenta e sensível e orientação; Bilhete-compromisso...

Em todas essas conduções, foi decisivo, por parte do mediador, o agir com firmeza e gentileza ao mesmo tempo – um dos fundamentos da Disciplina Positiva baseado no respeito mútuo. Dessa maneira, distanciando-se de julgamentos e promovendo nas crianças um senso de pertencimento e importância e as encorajando a assumir a sua corresponsabilidade, efetivamente, houve a promoção de diálogos respeitosos e acolhedores, bem como o fortalecimento de vínculos saudáveis nas diferentes relações (alunos - alunos; alunos-professores...), naturalmente, estabelecidas.

Cientes de que “não posso controlar o que sinto com relação às outras pessoas, mas posso controlar a forma como reajo diante disso” (HUNTER, 2004), impera, nos diferentes ambientes de socialização, avançar-se na “reumanização das pessoas” (VONO, 2022).

Palavras-chave: Interações. Intervenções pedagógicas. Competências socioemocionais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC: 2018.
- DELORS, Jacques *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. 5. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC, UNESCO, 2001.
- HUNTER, James C. **O monge e o executivo**: uma história sobre a essência da liderança. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.
- INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS); UNESCO. **Competências socioemocionais**: material para discussão. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.educacaosec21.org.br>. Acesso em: 16 jul. 2020.
- SAS PLATAFORMA DE EDUCAÇÃO. **Matriz SAS Habilidades Socioemocionais**. São Paulo, [2022]. Disponível em: <https://blog.saseducacao.com.br/tag/habilidades-socioemocionais/>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- PROGRAMA PLENO. Saiba o que é alfabetização emocional e como pode ser trabalhada em sala. São Paulo, [2022]. Disponível em: <https://programapleno.com.br/blog/alfabetizacao-emocional/>. Acesso em: 30 abr.2022.
- VONO, Marcos. Palestra proferida no Curso de Extensão Trilhas de Aprendizagem: preparando para a gestão de competências. 1º Encontro Presencial. Rede Sinodal de Educação, agosto de 2022.

Recebido em: 21/11/2022
Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.268>

PROFESSORES E GESTORES DE TURMA: desafios e potencialidades no período pós pandemia de Covid-19

Willian Henrique Hoppe¹,
Marguit Carmem Goldmeyer²

Os fios norteadores deste resumo revisitam as discussões desenvolvidas a partir da Trilha 4, intitulada “Liderança inspiradora: gerando engajamento e performance em tempos de transformações”, do Programa de Formação Continuada Trilhas de Aprendizagem, oferecido pela Rede Sinodal de Educação em 2022. A pesquisa foi orientada pela professora Dra. Marguit Goldmeyer.

A pandemia da COVID-19 apresentou um dilema que acompanha os processos de ensino e aprendizagem há décadas, e entre eles destacam-se: a necessidade de repensar o papel do professor, aproximando-o da figura de gestor de turma, dando ao estudante maior responsabilidade no que diz respeito ao processo de pesquisa e desenvolvimento de pensamento crítico. Em segundo lugar, está a necessidade de inserir novas tecnologias em sala de aula, seja por meio de ferramentas digitais, seja por meio de novas práticas pedagógicas.

Segundo Moran (2013, p. 33),

As tecnologias cada vez mais estarão presentes na educação, desempenhando muitas das atividades que os professores sempre desenvolveram. A transmissão de conteúdos dependerá menos dos professores, porque dispomos de um vasto arsenal de materiais digitais sobre qualquer assunto. Caberá ao professor definir quais, quando e onde esses conteúdos serão disponibilizados e o que se espera que os alunos aprendam e as atividades relacionadas a esses conteúdos. Muitos cursos, que são mais procedimentais ou de treinamento, podem estar totalmente predefinidos e ter ou não algum tipo de acompanhamento mais personalizado

Nesse sentido, colocam-se as perguntas norteadoras da presente pesquisa: Os professores possuem acesso a novas tecnologias em sala de aula? Havendo essas tecnologias, os docentes estão capacitados para utilizá-los de forma a atender as necessidades esperadas pela instituição? O objetivo geral, portanto, é problematizar acerca do trabalho docente pós-pandemia.

A Covid-19 nos ensinou a aceitar o incerto e repensar as formas de ensinar, através da inovação da didática, que pode ser um marco para a docência. Esse panorama nos remete ao papel da escola, no sentido de refletirmos sobre o que instiga os estudantes. As

¹ Historiador, pós-graduado em Gestão e Administração Escolar, e mestrando em Ambiente e Desenvolvimento. E-mail: willian.hoppe@gustavoadolfo.com.br

² Professora dos Cursos de Licenciatura e de Especialização no ISEI. Assessora pedagógica do BONJA/IELUSC. Doutora em Teologia pela EST. E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

novas tecnologias e a utilização de diferentes estratégias metodológicas que estimulam os jovens aproximando os métodos da realidade dos nativos digitais: jovens que não tiveram acesso ao apenas analógico.

Nesse sentido Costa, Duqueviz e Pedroza (2015, p. 604),

Os usuários que nasceram a partir de 1990, em um mundo circundado pelas novas tecnologias e que usam as mídias digitais como parte integrante de suas vidas são chamados de nativos digitais (Franco, 2013; Prensky, 2001). Dessa forma, a aprendizagem dos nativos digitais passa a ser mediada pelas novas tecnologias, entendidas como instrumentos do nicho cultural em que essas pessoas operam (Lalueza; Crespo; Camps, 2010).

O objeto de estudo do presente trabalho é a utilização de lousas digitais, por parte dos professores do Centro de Educação Básica Gustavo Adolfo, instituição da Rede Sinodal de Educação estabelecida na cidade de Lajeado/RS. A instituição atende 723 estudantes desde a educação infantil ao ensino médio e está dividida em duas unidades: O Colégio Gustavo Adolfo, que possui estudantes até o 9º ano, e a Unidade de Ensino Médio Gustavo Adolfo - Campus Univates, que atende aos estudantes dos 1ºs, 2ºs e 3ºs anos em parceria com a Universidade do Vale do Taquari-UNIVATES.

Ambas as unidades da instituição passaram por um reposicionamento pedagógico. No ano de 2022 deu-se início a um projeto de educação bilíngue nos anos iniciais, implementando a dupla docência. O ensino médio, por sua vez, teve a matriz curricular redesenhada, onde foram criadas estruturas de docência compartilhada a partir de áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Além disso, são destinadas quatro horas semanais para um componente curricular de criação, com professores das quatro áreas. Estes profissionais são os gestores do Estúdio³.

No sentido de atender as necessidades desse reposicionamento, a instituição investiu em 12 lousas digitais, incorporadas as salas de aula do 5º ano até o 9º ano, com a projeção de aumento para 2023. Essas lousas permitem explorar centenas de ferramentas digitais para atender melhor às demandas desta população de nativos digitais.

Por outro lado, a partir da presente pesquisa, percebeu-se uma subutilização da ferramenta, pois muitos gestores de turma utilizam apenas ferramentas simples, como escrever, apagar e, eventualmente, exposição de material por meio de slides. Essa subutilização demonstra a necessidade de formação específica para atender a todas as possibilidades de utilização.

Ao longo do ano [2022], logo que instaladas as lousas digitais, os professores tiveram formações específicas para a utilização das ferramentas, sendo que o colégio investiu na contratação de uma profissional voltada para essa finalidade. Nesse sentido, o componente curricular de “informática” passou a ser chamado de “tecnologias digitais” e, com isso, a professora passou a exercer também a função de treinamento dos demais professores. No total, foram realizadas duas formações com os professores do ensino fundamental. Os docentes do Ensino Médio ainda não passaram pela formação em virtude da não instalação das lousas nesse nível de ensino.

Conclui-se, dessa maneira, que as ferramentas digitais precisam estar acompanhadas de um processo de formação específica para os profissionais que atuarão em sala de aula com lousas digitais. Para tanto, estuda-se a possibilidade de oferecer cursos de capacitação em horários diferentes da reunião pedagógica, assim aumentando a eficiência deste recurso digital

³ Nome do componente curricular da nova matriz curricular do Ensino Médio.

Palavras-chave: Tecnologia. Educação continuada. Treinamento.

REFERÊNCIAS

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Psicol. Esc. Educ.**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 603-610, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193912>. Acesso em: 10 nov. 2022.

MORAN, José M. Desafios que as tecnologias digitais nos trazem. *In*: MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 30-35.

SANTOS, Edméa; ALVES, Lynn. **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais**. Editora E-papers, 2006.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022



DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.269>

AS TRANSFORMAÇÕES E O SER PROFESSOR DO FUTURO

Samara de Oliveira Motta¹, Diego Baroni Menegassi²,
 Renati Fronza Chitolina³

O ser professor foi se modificando com o passar do tempo e com todas as mudanças que ocorreram no mundo. A função social do professor continua na sua essencialidade, de transformar vidas, mas a forma como os docentes realizam o seu fazer se modificou. Inicialmente, os professores eram os transmissores de saberes universais. Acreditava-se que somente eles tinham conhecimentos, e assim ensinavam para seus alunos, que eram apenas receptivos a esses saberes. Com as transformações da sociedade, os alunos passaram a receber muitos outros estímulos e a ideia de que apenas o professor tem saberes foi modificada. A escola também foi afetada por essas transformações e segundo Morán (2015, p. 15):

A educação formal está num impasse de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais. Os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos.

Dessa forma, as instituições necessitam projetar novos caminhos para o seu fazer, partindo inicialmente dos professores e das mudanças que encontram em sala de aula, não somente no espaço, aparelhos tecnológicos e metodologias, mas também em seus educandos. Os alunos apresentam individualidades e saberes diferentes, o que contribui nos momentos de trocas que a escola deve possibilitar. Entretanto, para as instituições serem esses espaços de trocas, as transformações das práticas pedagógicas devem atender os novos perfis de seus alunos é fundamental.

O processo pedagógico não é algo pronto, mas sim construído e reconstruído em cada encontro em sala de aula. Cada momento, cada dia é diferente do outro. Como disse Heráclito de Éfeso, uma pessoa não passa pelas águas do rio duas vezes. Assim é o desafio do *ser professor*, reencontrar os jovens educandos como se fosse o primeiro dia. Mas o que isso significa? Rubem Alves (2013) trata deste tema como o significado romântico do ensino-aprendizagem, ou seja, não é o simples “passar conteúdo”, mas sim uma relação de humanidade em que ferramentas e brinquedos não são gaiolas mas sim asas para voar.

¹ Graduação em Pedagogia. E-mail: samara.m@sinodalprogresso.com.br

² Graduação em História e Filosofia, Especialização em Gestão da Educação. E-mail: diegobame@gmail.com

³ Coordenadora Pedagógica e Coordenadora de Inovação Pedagógica na SETREM. Doutora em Educação pela Universidade La Salle. E-mail: renati@redesinodal.com.br

Alguns ensaios disruptivos

Bons profissionais buscam constantemente serem mais eficientes em seu ofício. Para isso, buscam a melhoria profissional mediante conhecimentos e experiências. Enquanto docentes, a formação continuada é um excelente recurso para aprimorar os seus conhecimentos e experiências, buscando uma atuação repleta de significados e sentidos para a vida, construindo sonhos. Conforme Zabala (1998, p. 13): “[...] a melhoria de nossa atividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste com outras práticas.”

Dessa forma, em uma das reuniões pedagógicas, as professoras da Educação Infantil foram convidadas a experienciar propostas que realizam com seus alunos, para vivenciar como as crianças exploram esse momento. Em um ambiente previamente já organizado, com folhas A3, pincéis, terra e cola, as docentes foram convidadas para preparar a sua tinta natural de terra e, depois de pronta, explorar a tinta na folha A3. Na Educação Infantil, é rotineiro as professoras possibilitarem o contato com tinta natural para as crianças e, dependendo da faixa-etária, são elas mesmas que fazem a tinta. Após vivenciarem a proposta, as professoras compartilharam como foi a experiência e como se sentiram ao realizar a atividade e também dividiram momentos de suas práticas com as crianças, refletindo sobre o seu fazer. Esse momento foi potente e pôde contribuir na formação das professoras, pois possibilitou trocas entre elas, além de refletir sobre as suas práticas e também avaliar possíveis mudanças ao desempenhar o papel docente.

Na busca destes significados, a ação docente é a regência deste sentido dado aos sonhos sendo construídos. Conteúdos pelos conteúdos são ausentes de sentido, não são ferramentas e sim gaiolas. A mobilização destes conteúdos desenvolvendo habilidades e transformando-as em competências compõe um ciclo nada simples, de grande complexidade, pois em uma sala de aula não há somente 15 jovens, mas mais de 20 ou 30 construindo sonhos.

Tendo em vista a construção deste sentido, as práticas devem ser outras. No Novo Ensino Médio os itinerários formativos têm um objetivo diferenciado. Visando à mobilização das habilidades, desenvolvemos nos encontros do Observatório Geográfico um simulado de uma conferência das Nações Unidas. Esta atividade exigiu um preparo de um semestre inteiro para a execução do simulado, cumpriu uma série de etapas: primeiro, início do semestre foram sorteadas as delegações, cada dupla ficou responsável por um país; segundo, ao longo das aulas do itinerário com aulas e discussões os alunos elaboraram relatórios sobre a conjuntura dos seus países com base na temática discutida em aula; terceiro, na semana que antecede o simulado prepararam o seu plano de ação e o discurso de abertura para o simulado; quarto, o grande dia do simulado da ONU Este se inicia com o discurso de abertura de cada país seguido de rodadas de perguntas e respostas entre os países (tanto o país que pergunta quanto o que responde são sorteados, o momento de fala é sagrado e respeitado por todos); quinto momento, o discurso de encerramento que encerra a atividade, elaborado durante o simulado. Este discurso leva em consideração o clima e o que foi destacado ao longo do simulado. O saldo desta experiência foi enriquecedor, o engajamento dos jovens foi admirável, tanto nos relatórios, planos de ação, como nos discursos e nas posturas. Contemplamos estudantes que em aula geralmente são mais tímidos e brilharam nesta atividade, visto que as habilidades exercidas envolvem inclusive as socioemocionais. As práticas pedagógicas disruptivas são fundamentais para o aluno e professor do futuro.

As grandes transformações na sociedade impactam diretamente a escola, pois é no ambiente escolar que os alunos se constituem como indivíduos pertencentes à sociedade. Dessa forma, cabe aos professores o olhar sensível de conhecer seus alunos e o ambiente em que estão inseridos para que possam proporcionar aprendizagens significativas e potencializar o crescimento desses jovens por meio de suas práticas. Propostas voltadas para os alunos da sociedade contemporânea, protagonistas das suas aprendizagens.

Palavras-chave: Professor. Práticas pedagógicas. Práticas disruptivas. Alunos. Futuro.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas, SP: Editora Papirus, 2013.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. São Paulo: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33. (Coleção Mídias Contemporâneas; 2). Disponível em: https://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: unidades de análise**. Porto Alegre: Artmed, 1998. Disponível em: <https://statics-americanas.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/279548.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2022.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.270>

ENSINAR E APRENDER POR PROJETOS: uma vivência inclusiva, inspiradora e inovadora

Rafael Garmatz¹, Simone Walbrink Frühling², Vanessa Wottrich³,
Renati Fronza Chitolina⁴, Sinara da Silva Emmel⁵

O maior desafio da educação contemporânea é transpor os limites da escola e fazer o processo de ensino e aprendizagem acontecer em diferentes momentos, na e para além da escola. Para acompanhar as mudanças no mundo, a escola deve possibilitar ao aluno experiências que contribuam para a aquisição de diferentes competências e habilidades, garantindo a inclusão social e digital.

Além do conhecimento, a escola se atenta para o desenvolvimento das competências socioemocionais, impactadas no momento devido as medidas de isolamento e distanciamento social, implantadas no período da pandemia do covid-19. Diversas pesquisas realizadas no mundo apresentam o grande impacto cognitivo e socioemocional, causado pela pandemia na maioria dos estudantes.

A aprendizagem será mais significativa e enriquecedora quando os alunos conseguem estabelecer relações entre o que aprendem no plano intelectual e as situações reais, ligadas a seus estudos (CAMARGO; DAROS, 2018). Sentindo a necessidade de proporcionar momentos que estabeleçam essas relações de interação, a instituição retomou e recriou diversos projetos e atividades, ofertando práticas que proporcionassem aos alunos a oportunidade de interagir e se expressar, aprendendo e ensinando de forma prazerosa e mais significativa em diferentes tempos. Conforme afirmado por Bacich e Moran (2018, p. 37), a aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, em todas as dimensões da vida, através de trilhas dinâmicas, frutos das interações pessoais, sociais e culturais em que estamos inseridos.

Dentre as atividades se destacam o Acampamento Farroupilha e a Feira de Matemática, envolvendo a comunidade escolar, aliando momentos de troca de vivências e experiências, a aquisição de conhecimento e a possibilidade de formação ética, desenvolvendo a autonomia intelectual e o pensamento crítico, além de preparar os jovens para o mundo do trabalho e das relações sociais e políticas.

¹ Graduado em Ciências Contábeis, Pós-Graduando em Gestão Escolar. E-mail: rafaelgarmatz@hotmail.com

² Graduada em Matemática e Pedagogia, Especialista em Matemática aplicada, Metodologia do ensino de Matemática e Física, Neuroaprendizagem. Mestrado em Modelagem Matemática. E-mail: simone@sinodalibiruba.com.br

³ Licenciatura Plena em Matemática, Pedagogia (em curso). Pós-Graduanda em Gestão Escolar. E-mail: vanessa@sinodalibiruba.com.br

⁴ Coordenadora Pedagógica e Coordenadora de Inovação Pedagógica na SETREM. Doutora em Educação pela Universidade La Salle. E-mail: renati@redesinodal.com.br

⁵ Coordenadora pedagógica no Colégio Sinodal do Salvador - Porto Alegre. Mestre em Educação pela UNISINOS. E-mail: sinara.semmel@gmail.com

O Acampamento Farroupilha tem como objetivo maior a valorização da tradição gaúcha. Através de equipes mistas, formadas por alunos do ensino fundamental, anos finais e ensino médio, alunos foram desafiados em uma gincana farroupilha participando em diversas provas que envolvem conhecimentos da cultura do nosso estado. A gincana tem como ponto máximo o acampamento farroupilha, onde as equipes montam suas estruturas e realizam as tarefas durante o dia. Os demais alunos da escola visitam o acampamento e participam de apresentações de música, declamação de poesias e danças tradicionalistas.

A Feira de Matemática tem o intuito de mostrar a aplicação dos conteúdos de matemática em diferentes atividades e profissões, evidenciando o quanto ela está presente em nossa vida. Além de ser uma atividade multidisciplinar e multiseriada, pois os estudantes do ensino médio são distribuídos em equipes pré- definidas, onde os membros escolhem um tema de interesse comum e conectam esforços na efetivação do trabalho. Através de conversas, entrevistas, pesquisas, os estudantes vão à busca de conhecimento para esclarecer e aprofundar o assunto que será apresentado em uma exposição aberta a toda comunidade escolar, com a visita de todos os alunos da escola.

Ambos os projetos têm como objetivo comum a aprendizagem colaborativa e a socialização na escola, conectando a escola com os interesses e necessidades dos estudantes. A avaliação das atividades ocorre durante todo o processo, através de observações, análises e depoimentos dos alunos, envolvendo os professores, equipe pedagógica e direção da escola.

O êxito nos projetos só é alcançado a partir de uma boa sincronia e engajamento, aliando sua base aos princípios e valores da instituição, sempre com olhar atento do gestor e sua equipe. A tradição precisa estar aliada à inovação, para que todos possam ter a oportunidade de interação atendendo a diferentes necessidades das crianças e adolescentes envolvidos. Segundo Camargo e Daros (2018, p. 31), a realização de projetos, realizados em grupos, com o acompanhamento de mais de um professor, é uma das estratégias que podem gerar uma verdadeira inovação pedagógica.

Os projetos mencionados proporcionam diferentes experiências e vivências inovadoras para todos os envolvidos. Assim os alunos por sua vez demonstram diferentes competências e habilidades, as quais muitas vezes não conseguem ser expressadas em sala de aula, favorecendo a observação do processo de aprendizagem individual do aluno, fora do contexto dos conteúdos. O trabalho ultrapassa a barreira da sala de aula despertando nos estudantes o espírito da pesquisa, integrando professores e estudantes, favorecendo a inclusão escolar.

Palavras-chave: Acampamento Farroupilha. Feira de matemática. Competências socioemocionais. Inclusão.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora:** estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.271>

APRENDIZADO ENVOLVENTE, CRIATIVO E PRÁTICO: o impacto da gamificação nas aulas de matemática

Renata Voges da Silva Rabuske¹,
Bárbara Vier Mengue², Marguit Carmem Goldmeyer³, Renati Fronza Chitolina⁴

A presente pesquisa teve como ponto de partida quatro perspectivas. Primeira: muito se fala na importância de metodologias ativas e no fortalecimento das experiências inovadoras na educação, que colocam o estudante no centro da experiência de aprendizagem. Segunda: a BNCC propõe o desenvolvimento da Cultura Digital, sugerindo um aprendizado envolvente, ativo e prático. Terceira: há uma grande oferta de produtos digitais, especialmente pós pandemia, por parte das editoras e sistemas de ensino, voltados à gamificação, ao envolvimento dos estudantes no ambiente digital e à personalização do ensino. Por fim, os resultados, no que diz respeito ao desempenho matemático dos estudantes brasileiros - de acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) 2022 - são extremamente negativos. Sendo assim, de que forma podemos conscientizar os professores sobre a importância do uso de jogos para a aprendizagem e a riqueza dessa ferramenta? Sabe-se que

a demanda por práticas educativas inovadoras que possam contribuir para despertar o interesse dos alunos e potencializar o processo de ensino, se apresenta como uma necessidade eminente na educação, mais precisamente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Neste sentido a *gamificação* surge como uma alternativa de mediação pedagógica e melhoria do processo, uma vez que o estudante por meio de princípios lúdicos passa a construir seu saber de modo interativo, ao ser estimulado a tornar-se sujeito ativo do processo. (MINUZI *et al.*, 2018, p. 1)

Dado o exposto, iniciou-se o projeto de implantação de uma plataforma gamificada de ensino de matemática para estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental. A utilização desse tipo de ferramenta é algo novo nesse ambiente. O objetivo sempre foi trabalhar a matemática de forma intuitiva, divertida e envolvente. Os jogos foram desenvolvidos de forma que o estudante consiga compreender os conceitos e pensar

¹ Graduada em Letras – Português/Inglês pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2011), coordenadora pedagógica do Instituto Rio Branco – São Leopoldo. Atua na área de Linguagens (idiomas e música), bem como na implantação de recursos tecnológicos no cotidiano da escola. E-mail: revoges@irbsl.com.br

² Professora no curso de Letras (ISEI) e Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio do Instituto Ivoti. Mestre em Linguística Aplicada pela UNISINOS. E-mail: barbara.mengue@institutoivoti.com.br

³ Professora dos Cursos de Licenciatura e de Especialização no ISEI. Assessora pedagógica do BONJA/IELUSC. Doutora em Teologia pela EST. E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

⁴ Coordenadora Pedagógica e Coordenadora de Inovação Pedagógica na SETREM. Doutora em Educação pela Universidade La Salle. E-mail: renati@redesinodal.com.br

criticamente e estrategicamente sobre eles durante a resolução de problemas. Rapidamente, o lúdico na aprendizagem se mostrou a chave para que as crianças não demonstrassem resistência para realizar as tarefas. Ao contrário, passou-se a perceber um ambiente de colaboração, engajamento e envolvimento.

Outros aspectos já puderam ser validados desde o início do projeto. A possibilidade de acessar a plataforma em casa faz com que o professor possa destinar algumas atividades como tarefa de casa, oportunizando, assim, a participação das famílias. Além disso, a plataforma possibilita que o professor escolha exercícios específicos, que abordam habilidades particulares para o estudante e suas necessidades e/ou interesses. Ademais, outro ponto bastante positivo na utilização dessa ferramenta é o *feedback*: os relatórios de participação são emitidos imediatamente após o uso. Dessa forma, o professor consegue visualizar fraquezas e pontos fortes da turma e de cada estudante, podendo traçar as ações seguintes.

Ao refletir sobre as quatro perspectivas citadas no início desse texto, à luz desta pesquisa, pode-se constatar que a tecnologia com viés pedagógico é uma ferramenta que tem potencializado a aprendizagem e pode ajudar na melhoria do desempenho dos estudantes. Por mais que a oferta de produtos digitais tenha crescido, para muitas escolas, a real utilização ainda acontece lentamente. Os professores que os utilizam conseguem perceber seus benefícios e têm conseguido servir de modelos para seus colegas, encorajando-os a encontrarem espaço no seu planejamento.

O que se pode dizer, efetivamente, é que a presença de jogos no cenário educativo é uma forma de alcançar crianças e jovens da atualidade, pois os games são presença constante na vida dos estudantes. Isso vai ao encontro de Singer (2016, p.66): “a afirmação da Educação integral é justamente o que diz seu nome: a indissociabilidade da vida”. Pensar numa escola que faça mais sentido é o caminho para a construção de saberes.

Palavras-chave: Gamificação. Matemática. Tecnologia.

REFERÊNCIAS

MINUZI, Nathalie Assunção *et al.* Gamificação na educação profissional e tecnológica, **Redin**, Taquara, v. 7, n. 1, 2018: 23º Seminário Internacional de Educação, Tecnologia e Sociedade Taquara: FACCAT, 2018. Disponível em <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1061>. Acesso em: 13 nov. 2022.

SINGER, Helena. Educação integral como inovação social. *In*: DESTINO educação: escolas inovadoras. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. p.64-79. Disponível em <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/DestinoEducacao.pdf>. Acesso em 13 nov. 2022.

Recebido em: 21/11/2022
Aceito em: 21/11/2022



DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i2.272>

EU TE VEJO: estratégias para atender a necessidade de envolvimento e interações das crianças

Veridiana Vargas¹,
Bárbara Vier Mengue², Sinara da Silva Emmel³, Juliana Aparecida Bohn⁴,
Marguit Carmem Goldmeyer⁵, Renati Fronza Chitolina⁶

“A criança erra na gramática e acerta na poesia”
(Manoel de Barros)

O presente estudo abordará as relações como norteadoras dos processos de aprendizagem. Buscar-se-á a compreensão acerca das estratégias que possibilitam o acolhimento da criança com olhar atento para o seu tempo. Pós pandemia, a busca quase que natural de criança por outra criança tornou-se rara e nós, adultos, nos tornamos referência para brincar, dialogar e acolher.

Esta pesquisa foi feita em uma escola Municipal de Novo Hamburgo, que tem a gestão em parceria com uma instituição privada, da mesma cidade, e trará as reflexões e ações da Diretora de um grupo com 40 educadores e 170 crianças de zero a três anos, à luz das palavras de Sinek (2018), que revela que os grandes líderes têm a capacidade de inspirar as pessoas a agirem, e oferecem um sentimento de propósito e de pertencimento que vem ao encontro ao nosso propósito.

Durante as primeiras reuniões pedagógicas e os planejamentos, entre fevereiro e abril do ano de 2022, tivemos conversas e trocas de ideias com as professoras, que trouxeram suas angústias e dificuldades referentes à adaptação e interação das crianças.

As professoras das turmas de crianças de 3 anos perceberam que elas voltaram da pandemia com dificuldades de adaptação ao ambiente escolar. Estranharam muito estar em um mesmo ambiente com outras crianças e, mesmo com 3 meses de atividades, a

¹ Graduada em História pela Universidade Feevale (2011), pós graduada em Educação Infantil pelo Instituto Superior de Educação Ivoti (2016) e pós graduada em Gestão de Equipes Criativas pela Faculdade IENH (2018). E-mail: veridiana@ienh.com.br

² Professora no curso de Letras (ISEI) e Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio do Instituto Ivoti. Mestre em Linguística Aplicada pela UNISINOS. E-mail: barbara.mengue@institutoivoti.com.br

³ Coordenadora pedagógica no Colégio Sinodal do Salvador - Porto Alegre. Mestre em Educação pela UNISINOS. E-mail: sinara.semmel@gmail.com

⁴ Professora na Rede Pública de Novo Hamburgo. Docente na educação básica e no ensino superior na IENH. Mestre em Letras. E-mail: julianabohn@gmail.com

⁵ Professora dos Cursos de Licenciatura e de Especialização no ISEI. Assessora pedagógica do BONJA/IELUSC. Doutora em Teologia pela EST. E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

⁶ Coordenadora Pedagógica e Coordenadora de Inovação Pedagógica na SETREM. Doutora em Educação pela Universidade La Salle. E-mail: renati@redesinodal.com.br

maioria ainda preferia o colo seguro e as interações com as professoras. Nesse contexto, surge a necessidade de ressignificar nosso planejamento, para descobrir como ajudar as crianças nas interações e ampliar os vínculos nas brincadeiras e experiências cotidianas.

Emerge então uma necessidade significativa de nós educadores mudarmos as estratégias: apresentar as formas antigas de se divertir em pares, o que para essas crianças, após dois anos em casa, é novo; aproximar mais as famílias da escola, acolher os medos e dividir mais as experiências vividas pelos pequenos para gerar mais segurança; afinal, a escola, o mundo, bem como as infâncias, já não são mais as mesmas. Assim, o planejamento assume cada vez uma importância maior em detrimento à organização da rotina, e segundo Ostetto (2017, p. 2) “a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos”. Diante da dificuldade encontrada e reconhecida, pensou-se em estratégias para fortalecer relações de confiança entre os pequenos, e resgatar o protagonismo das crianças.

Assim, no mês de maio, nos reunimos para alinhar organizar as novas propostas e mapear as necessidades que estávamos percebendo na relação das crianças, considerando que “[...] a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda” (BACICH; MORAN, 2018, p. 2), definimos naquele momento intensificar o olhar para o tempo da criança com ainda mais acolhimento; sair do ambiente fechado da sala e interagir em um espaço mais amplo e instigar a necessidade de dar a mão e do coletivo nas brincadeiras, instigando uma interação, pois essas atividades são divertidas em grupo, e isso pode ajudar as crianças. Consideramos, também, uma importante estratégia promover encontro e trocas entre as professoras da faixa etária 3.

Colocando em prática as ações mapeadas, observamos o aumento da qualidade de vivências e a felicidade das crianças. Com a retomada de brincadeiras cantadas, as crianças foram permitindo e conhecendo o toque do colega, e fomos percebendo no pátio e pelos corredores que as crianças buscam estar com outras crianças. Com as brincadeiras de roda, foram experimentando a sensação de estar no coletivo, e os momentos de passeios e saídas com os colegas ampliaram a curiosidade e as conversas entre eles, que passaram a se comunicar entre eles, não mais necessitando da intervenção do adulto.

Tamanha mobilização permitiu promover o compartilhamento de experiências e trocas entre o grupo de professoras, feitas dentro dos planejamentos coletivos e do nosso grupo de estudos, respeitando e valorizando o que é primordial para o processo de conexão e vinculação dentro da escola, pois “Vincular a emoção ao aprendizado garante que os alunos considerem relevantes as informações dadas em sala de aula” (BRACKETT, 2021, p. 38).

Ainda temos muito mais perguntas a responder, mas a vontade provocada pelas próprias crianças está transformando a rotina dentro da escola. Temos dados que essa transformação está sendo replicada junto em nossa comunidade, através das delicadezas e sutilezas registradas. Assim, entendemos que a busca pelo conhecimento não cessa, mas se qualifica ao longo da caminhada, movido pela vontade e pela curiosidade que nos provoca e que nos aproxima das crianças.

Palavras-chave: Crianças. Acolhimento. Interações. Relações. Trocas

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRACKETT, Marc. **Permissão para sentir**: como compreender nossas emoções e usá-las com sabedoria para viver com equilíbrio e bem-estar. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

OSTETTO, Luciana. **Registros na Educação Infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papyrus, 2017.

SINEK, Simon. **Comece pelo porquê**: como grandes líderes inspiram pessoas e equipes a agir. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

Recebido em: 21/11/2022

Aceito em: 21/11/2022