

CONCEITUAÇÃO DA TRAJETÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UFPEL

GREICE LOPES CEZAR
MARA ANDREA KAI BELLINI




EDITORA
ILUSTRAÇÃO

GREICE LOPES CEZAR
MARA ANDREA KAI BELLINI

CONCEITUAÇÃO DA TRAJETÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UFPEL

Editora Ilustração
Santo Ângelo – Brasil
2026



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Editor-gerente: Fábio César Junges

Capa: Freepik

Revisão: As autoras

CATALOGAÇÃO NA FONTE

C425c Cezar, Greice Lopes

Conceituação da trajetória do curso de Pedagogia
UAB/UFPeL [recurso eletrônico] / Greice Lopes Cezar, Mara
Andrea Kai Bellini. - Santo Ângelo : Ilustração, 2026.
51 p.

ISBN 978-65-6135-217-8

DOI 10.46550/978-65-6135-217-8

1. Curso de Pedagogia - UAB/UFPeL. 2. Ensino superior. 3.
Ensino à distância. I. Bellini, Mara Andrea Kai II. Título

CDU: 378

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



Crossref



E-mail: ilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial



Dra. Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Dra. Berenice Beatriz Rossner Whatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madri, Espanha
Dr. Daniel Vindas Sánchez	UNA, San Jose, Costa Rica
Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Domingos Benedetti Rodrigues	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Edegar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Elizabeth Fontoura Dorneles	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr. Héctor V. Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Dr. José Pedro Boufleuer	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dra. Keiciane C. Drehmer-Marques	UFSC, Florianópolis, RS, Brasil
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Dra. Neusa Maria John Scheid	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Roque Ismael da Costa Güllich	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dra. Salete Oro Boff	ATITUS, Passo Fundo, RS, Brasil
Dr. Tiago Anderson Brutti	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 INTRODUÇÃO	13
2 CATEGORIAS DO MÉTODO.....	15
3 ESCOLA E SEU ENTORNO: CONTEXTUALIZAÇÃO	19
3.1 Entorno da escola.....	19
3.2 Movimentos próprios da escola e sua gestão	21
3.3 Práticas e Enfrentamentos: as múltiplas relações da Escola.....	26
4 FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE.....	31
4.1 Aprendizagem, avaliação e ensino	31
4.2 Prática docente: anos iniciais.....	35
4.3 Prática docente: Educação Infantil.....	38
5 PROSPECÇÃO	43
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	47
SOBRE AS AUTORAS	51

APRESENTAÇÃO

Este e-book, *Conceituação da Trajetória do Curso de Pedagogia UAB/UFPEL* apresenta uma síntese reflexiva da trajetória formativa desenvolvida entre os anos de 2009 e 2012, período em que foi realizada a pesquisa que fundamenta este trabalho. Trata-se de um registro analítico das experiências vivenciadas no Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), ofertado no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O trabalho foi desenvolvido por Greice Lopes Cezar (Autora), com colaboração de Mara Andrea Kai Bellini (Coautora) na revisão e organização do material para esta versão digital.

Ao longo desses quatro anos, a formação proporcionou uma imersão singular na realidade escolar, permitindo a articulação constante entre teoria e prática. A proposta pedagógica do curso, centrada na pesquisa do entorno, na valorização do sujeito e na compreensão da escola como espaço social, possibilitou construir um olhar mais sensível, crítico e investigativo sobre o cotidiano educativo. Desde o primeiro semestre, o contato direto com escolas e comunidades ampliou a compreensão sobre os processos formativos, as relações humanas, a organização institucional e os desafios inerentes à prática docente.

Este e-book reúne reflexões produzidas ao longo da trajetória acadêmica, articulando observações de campo, análises teóricas, vivências de estágio e experiências construídas em parceria com escolas, famílias e comunidades. Assim, a obra busca não apenas registrar um percurso, mas também contribuir para o debate sobre a formação docente, evidenciando a importância de uma educação

comprometida com a realidade social, com o diálogo e com a construção coletiva do conhecimento.

Ao apresentar este material, pretende-se compartilhar aprendizados, inquietações e descobertas que marcaram a formação inicial em Pedagogia, reconhecendo a relevância da pesquisa, da prática reflexiva e da participação comunitária para a construção de uma educação mais humana, inclusiva e democrática.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de conceitualização tem como objetivo analisar a trajetória acadêmica desenvolvida no curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Pelotas. Por meio da parceria estabelecida com uma escola do meio rural, localizada no interior do município de Condor/RS, desde o início do curso a autora buscou conhecer a realidade escolar, compreender suas rotinas, formas de organização, tempos e dinâmicas, bem como a realidade dos sujeitos que compõem o entorno da instituição, valorizando-os e reconhecendo a importância de suas vivências nas relações com a escola e no planejamento pedagógico do educador.

A parceria com a escola, firmada desde o primeiro semestre da formação, revelou-se de extrema relevância, pois possibilitou vivenciar na prática o modo como o ambiente escolar se constitui, permitindo relacionar a teoria estudada no curso com a realidade concreta da escola.

As experiências vivenciadas contribuíram para evidenciar o papel da pesquisa no fortalecimento do potencial emancipatório dos processos educativos, especialmente ao destacar a reciprocidade das relações entre ensinar e aprender, conforme expressa Freire (1996, p. 26), ao afirmar que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa”. A partir dessa concepção, torna-se possível compreender o pensamento freireano sobre a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, explicitado na seguinte reflexão:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente,

o professor se perceba e se assume, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 32).

Inicialmente, o estudo propõe-se a abordar os princípios metodológicos que orientaram a trajetória acadêmica no curso de Licenciatura em Pedagogia a distância, resgatando as categorias que se mostraram essenciais para a formação docente. Em seguida, busca-se apresentar uma compreensão mais abrangente do fato como síntese de múltiplas relações, procurando perceber a escola em suas dimensões cotidianas, movimentos próprios e processos de gestão, de modo a aprimorar o olhar analítico sobre a instituição, suas práticas e seus sujeitos.

Tendo a construção da aprendizagem como foco central de reflexão, a pesquisa visa sistematizar as concepções sobre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, sustentando-se teoricamente nas contribuições de Wallon, quanto à afetividade; de Piaget, no que se refere às ações físicas e mentais sobre o objeto; e de Vygotsky, ao destacar a importância da interação social como elemento essencial para a construção do conhecimento.

2 CATEGORIAS DO MÉTODO

Em 2009, ao ingressar no curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Pelotas, a autora inicialmente não compreendia plenamente a proposta metodológica apresentada. Diferentemente dos modelos tradicionais de ensino, o curso adotava uma abordagem inovadora, fundamentada na pesquisa direta e aprofundada do entorno, com o objetivo de compreender a realidade na qual o indivíduo está inserido e respeitar o sujeito em suas múltiplas relações. Essa perspectiva colocava os estudantes de Pedagogia em contato com a realidade escolar e comunitária desde o primeiro semestre.

No início, a proposta de parceria com a escola e com as famílias pareceu à autora desnecessária, pois não correspondia à sua compreensão prévia sobre pesquisa e produção de conhecimento. As primeiras impressões foram marcadas pela confusão diante de uma metodologia que exigia sensibilidade, rigor investigativo e observação atenta do contexto escolar.

Com o avanço dos estudos e, especialmente, a partir da apropriação das categorias realidade como realidade humana, fato como síntese e pesquisa como eixo norteador, a autora passou a compreender a coerência da proposta. Essa percepção tornou-se mais clara devido à sua inserção cotidiana no ambiente escolar. As relações estabelecidas com alunos, colegas e comunidade escolar permitiram reconhecer a importância desses vínculos e compreender os educandos como sínteses de múltiplas relações sociais.

Com base em Kieling (2010), a autora refletiu sobre a importância da valorização do sujeito e de suas relações na construção do conhecimento, evidenciando que as interações entre indivíduos e

natureza constituem o núcleo das relações humanas. Nos diálogos com as famílias, buscou conhecer rotinas, estruturas familiares, formas de trabalho e contextos sociais, apropriando-se dessas informações para compreender tanto a relevância social de cada sujeito quanto a influência dessas vivências no desempenho e comportamento dos educandos.

As atividades propostas pelo curso possibilitaram identificar a importância de valorizar o sujeito e suas relações na prática pedagógica, reforçando que a aprendizagem se torna mais significativa quando construída de forma concreta e a partir dos interesses e experiências dos estudantes.

Ao refletir sobre o fato como síntese, a autora concorda com Kieling (2010) ao afirmar que “os fatos ou acontecimentos, as atitudes ou os processos que as pessoas fazem acontecer são sempre sínteses de múltiplas relações”. Essa compreensão permitiu evidenciar o papel ativo do sujeito em seu contexto histórico e social. Um exemplo observado na prática docente foi o comportamento agressivo e a baixa autoestima de uma aluna do 5º ano, que refletiam as relações vivenciadas no ambiente familiar e comunitário.

Antes dessas vivências formativas, a autora não reconhecia plenamente o sujeito como síntese de diferentes relações. Os conteúdos eram trabalhados rigidamente, seguindo o cronograma escolar, e o contato com as famílias ocorria apenas em situações pontuais — reuniões formais, festividades ou diante de dificuldades de aprendizagem ou comportamento.

Tendo a pesquisa como eixo norteador, a parceria com a escola e com as famílias tornou-se fundamental para compreender a organização institucional: ambientes, setores, tempos e rotinas. Esse processo permitiu conhecer o entorno e identificar aspectos significativos da vida das famílias, como modos de viver, linguagens,

rotinas e saberes acumulados, ampliando a compreensão da realidade escolar.

Freire (1996) destaca a importância do conhecimento da realidade atual para enfrentar a complexidade do cotidiano escolar. Assim, qualidade do ensino e formação docente não podem ser concebidas sem a pesquisa como elemento constitutivo do processo educativo.

Essas experiências foram essenciais para consolidar o entendimento da autora sobre a organização escolar e a valorização do entorno, permitindo-lhe compreender de modo mais abrangente o contexto da primeira escola parceira — localizada na zona urbana, onde já atuava há seis anos — e fortalecer vínculos com as famílias e com a comunidade.

Ao transferir a parceria para a Escola, situada na zona rural do município de Condor, foi necessário refazer a pesquisa e estabelecer novas relações para compreender a nova realidade. Diferentemente da primeira experiência, a segunda pesquisa mostrou-se mais completa, permitindo apreender com maior profundidade as rotinas e seus significados para os sujeitos envolvidos.

Ao comparar as realidades pesquisadas, a autora reconhece a relevância do conhecimento do entorno para o planejamento pedagógico. As diferenças entre as escolas mostraram-se bastante significativas, exigindo do educador flexibilidade e sensibilidade para adaptar suas propostas às especificidades de cada contexto.

Embora compartilhem um plano comum de conteúdos, as provocações didáticas, os temas trabalhados e as relações construídas variam substancialmente entre as instituições, pois cada realidade possui valores, rotinas e interesses distintos. Na escola rural, por exemplo, a presença e o comprometimento das famílias são mais constantes, e valores tradicionais — como o respeito aos mais

velhos e a valorização do educador — ainda se mantêm fortemente enraizados.

No contexto do campo, o professor é valorizado como transmissor de saberes científicos e culturais, e a escola é reconhecida pela comunidade como um espaço que possibilita ampliar horizontes e acessar conhecimentos que ultrapassam o universo cotidiano dos educandos.

3 ESCOLA E SEU ENTORNO: CONTEXTUALIZAÇÃO

Este capítulo apresenta uma síntese da realidade da Escola Parceira situada na comunidade rural, no município de Condor/RS. Para compreender sua organização e seus desafios, inicia-se pela caracterização do contexto histórico e sociocultural da localidade, marcada por tradições agrícolas, forte vínculo comunitário e presença significativa da cultura germânica.

A escola, fundada pelos próprios moradores, tornou-se ao longo do tempo um espaço central para a comunidade, desempenhando funções educativas e sociais. Na análise de seus movimentos internos, observa-se um distanciamento entre a proposta pedagógica e a prática cotidiana, evidenciado por fragilidades na gestão democrática, limitações estruturais, multisseriação e pouca participação das famílias nos processos decisórios.

O capítulo também aborda as relações sociais que atravessam a escola, nas quais se manifestam desigualdades econômicas, disputas de poder e situações de violência que impactam o processo educativo. Apesar desses desafios, a instituição constitui um espaço estratégico para a construção de práticas mais democráticas, colaborativas e comprometidas com o desenvolvimento integral dos educandos.

Assim, esta análise busca compreender a escola como parte de uma realidade maior e como lugar de potencial transformação, desde que sustentada pelo diálogo, pela participação e pelo compromisso coletivo.

3.1 Entorno da escola

A localidade rural, onde se situa a Escola Parceira, está localizada a 12 km da zona urbana do município de Condor e faz divisa com Palmeira das Missões, Nova Ramada, Rincão e o bairro Cohab. Seu surgimento remonta ao início do século XX, quando ocorreram as primeiras divisões de lotes de terra. A comunidade tem predominância da cultura germânica, pois Condor — município ao qual pertence a localidade — era vinculado a Panambi, referência regional da imigração alemã. Embora a tradição Evangélica Luterana tenha sido marcante no passado, atualmente a religiosidade Católica é a mais presente, com forte atuação da comunidade, da catequese e de eventos religiosos.

A escola surgiu dos esforços da própria comunidade, ainda antes da emancipação de Condor, por volta de 1934. Os moradores, percebendo a necessidade de um espaço educativo para seus filhos, doaram o terreno e construíram a Escola Progresso, onde foi contratado um professor para atender aproximadamente trinta alunos. Com o tempo, tornou-se extensão de uma escola estadual de Panambi, passando a contar com duas professoras locais e cerca de quarenta alunos divididos em quatro

O educandário está localizado no centro da comunidade, junto à igreja, a uma pequena venda de mercadorias, a residências — em sua maioria de aposentados — e a lavouras de milho, trigo e soja. A comunidade escolar mantém forte união e utiliza o espaço da escola para reuniões da associação da água, encontros da Emater, Clube de Mães e grupos de pequenos agricultores.

Os dois alunos vindos da cidade são filhos de ex-estudantes da escola, cujas famílias migraram para o meio urbano em busca de melhores oportunidades, mas que, com o tempo, passaram a avaliar de forma distinta essa decisão. Uma das mães relata arrependimento

por ter deixado o campo, destacando a fartura e a qualidade de vida rural como superiores às da cidade.

Alguns pais que permanecem no meio rural não vislumbram a permanência dos filhos no campo, valorizando a vida urbana em função da dureza do trabalho agrícola e da baixa valorização dos pequenos agricultores. Outros, no entanto, reconhecem vantagens na vida rural e estimulam os filhos a buscar formação técnica ou superior em áreas relacionadas ao agronegócio, como Agronomia ou Medicina Veterinária, em função das demandas locais.

A escola, atenta à realidade local, oferece práticas educativas voltadas ao conhecimento agrícola e ao cultivo de hortas, uma vez que muitos pais não conseguem transmitir esses saberes devido à rotina de trabalho. Alguns pais afirmam ter escolhido a instituição justamente por ser a única do município que mantém práticas de agricultura manual e de subsistência, além de conteúdos de alimentação saudável e reaproveitamento de alimentos.

Como grande parte da população vive da agricultura, os eventos da comunidade e da escola são planejados conforme os ciclos de plantio e colheita. A rede elétrica, fornecida pela Coprel, é frequentemente ajustada para atender às necessidades locais. A internet via rádio já chegou à região, embora o sinal ainda não alcance a escola. A água provém de três poços artesianos, sendo o mais antigo localizado na área da escola, necessitando de manutenção.

O recolhimento do lixo ocorre mensalmente, com orientações sobre separação e compostagem, embora ainda falte assistência técnica para sua implementação. As estradas recebem manutenção frequente, mas mesmo assim constituem motivo de preocupação, sobretudo em períodos chuvosos.

3.2 Movimentos próprios da escola e sua gestão

A Escola Parceira, mantida pela Secretaria Estadual de Educação – 36ª Coordenadoria Regional de Educação de Ijuí e administrada pela Secretaria de Estado da Educação, organiza-se conforme a legislação vigente e seu Regimento Escolar. A instituição atende crianças da Educação Infantil à 8ª série, buscando articular os conteúdos escolares à realidade do campo. O calendário escolar e os projetos em nível municipal são construídos em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, em função da dependência do transporte fornecido pelo município. Essa articulação possibilita alinhar atividades das redes municipal e estadual, reduzindo custos com deslocamento, excetuando datas comemorativas ou eventos promovidos pela escola.

O educandário funciona em prédio próprio do Estado, situado em área total de quatro hectares. A estrutura física compreende seis salas de aula, sendo duas delas de madeira — atualmente desativadas devido ao avançado estado de deterioração. As demais salas apresentam mobiliário desgastado e cortinas danificadas, situação que não tem recebido a devida atenção da gestão escolar. Os antigos quadros negros foram substituídos por quadros brancos e cada sala possui ventilador, aquecedor e armário.

A escola dispõe de laboratório de informática com 11 computadores, cujo uso requer acompanhamento dos educadores. Conta ainda com dois sanitários (masculino e feminino), cozinha sem refeitório — razão pela qual a merenda é consumida nas salas ou no pátio —, dois banheiros destinados exclusivamente aos professores, secretaria com acesso restrito à direção e aos docentes que auxiliam nas atividades burocráticas, além de um pequeno galpão utilizado para armazenamento de materiais da horta.

A biblioteca e o laboratório de informática funcionam na mesma sala, o maior espaço físico da escola, cujo uso necessita de

agendamento prévio pelos professores. Em atividades coletivas, o local comporta todos os estudantes e profissionais. Complementam a estrutura uma sala de reuniões, quadra esportiva descoberta, pracinha infantil, pomar e horta. As áreas comuns — pátio, pracinha e quadra — possuem circulação controlada durante o horário de aula, sendo vedada a permanência de estudantes sem supervisão docente. Durante o recreio, as salas permanecem fechadas. O pátio, por ser aberto para a rua e para as lavouras vizinhas, é frequentemente utilizado como passagem por moradores da comunidade, inclusive no período escolar.

As regras de convivência foram construídas coletivamente. Inicialmente discutidas entre educadores e turmas, foram posteriormente apresentadas às famílias, que sugeriram ajustes. Em seguida, as regras foram encaminhadas para leitura e assinatura dos responsáveis. Em caso de descumprimento, o estudante recebe até duas advertências registradas em caderno próprio; na terceira ocorrência, os pais são convocados para reunião. Esses registros integram a elaboração dos pareceres descritivos.

Embora o regimento escolar tenha sido estruturado formalmente com a participação da comunidade, o processo não ocorreu de modo plenamente democrático, dado que poucos pais compareceram à reunião de validação e a contribuição popular foi limitada. Assim, a proposta foi, em grande medida, reorganizada pelos educadores, em conformidade com as orientações da mantenedora.

A filosofia da Escola Parceira fundamenta-se na construção de um espaço aberto, dialógico e democrático, orientado por valores éticos, cidadania e solidariedade — perspectiva alinhada ao pensamento de Paro (2007). Contudo, essa concepção não se materializa na prática institucional. Os educadores dispõem de poucas oportunidades para expressar opiniões; as reuniões pedagógicas

e com as famílias são esporádicas; e os vínculos entre professores, direção, estudantes e comunidade permanecem frágeis, repercutindo negativamente no processo de ensino e aprendizagem.

Nos últimos dois anos, não foram realizadas formações continuadas na escola. As formações promovidas pela Coordenadoria Regional de Educação raramente são repassadas, uma vez que o diretor não tem participado das reuniões na CRE. Os docentes atribuem essa falta de engajamento ao pouco tempo do gestor no cargo — aproximadamente um ano e meio — e ao fato de ter assumido a direção por indicação, após a saída do gestor anterior, sem vínculo prévio com a comunidade. Esse distanciamento tem gerado falta de parcerias, insatisfação e descompromisso com os processos pedagógicos.

A análise do Projeto Político Pedagógico evidencia que muitas ações previstas não se concretizam, seja por falta de iniciativa, seja pela insuficiência de pessoal para executá-las. Em diálogo com o diretor, constatou-se dificuldade em compreender a importância da participação familiar na vida escolar. As famílias continuam sendo chamadas apenas para reuniões formais ou eventos festivos, sem envolvimento em processos decisórios, aquisições, organização de atividades ou resolução de problemas. A prestação de contas também não tem sido realizada pela gestão atual.

A participação dos pais é pouco estimulada e os próprios professores raramente são incluídos nas decisões da escola. A gestão adota postura centralizadora, exemplificada por afirmações de que os docentes não precisam saber de tudo, inclusive no que se refere ao uso de verbas e aquisição de materiais. Conforme Paro (2007), é imprescindível superar essa visão restrita e reconhecer a comunidade como parte legitimamente responsável pelas decisões institucionais.

A comunidade escolar, de acordo com a LDB, é composta por professores, alunos, funcionários e famílias. Na instituição, há nove docentes — incluindo o diretor —, uma servente responsável também pela merenda e 26 estudantes. Essa estrutura reduzida torna o cotidiano desafiador, pois os professores acumulam funções pedagógicas e burocráticas. A Secretaria Estadual de Educação considera que, devido ao número reduzido de matrículas, não há necessidade de ampliação do quadro funcional, mesmo quando documentos são enviados fora do prazo por sobrecarga.

Compete aos professores elaborar propostas pedagógicas condizentes com a realidade escolar, buscando articular conteúdos ao contexto local. A escola adota a pedagogia de projetos, orientada por princípios como transformação social, cooperação, desenvolvimento humano e continuidade educativa. Também utiliza o Programa Escola Ativa, voltado às escolas do campo e fundamentado na problematização e intervenção comunitária. Entretanto, a prática pedagógica segue centrada predominantemente em conteúdos teóricos e memorização, com ênfase em matemática e língua portuguesa.

A multisseriação intensifica os desafios, sobretudo nos anos iniciais, nos quais dois professores atendem três turmas cada, sem contar com hora-atividade. Nos anos finais, apenas a 8ª série não é multisseriada. Essa configuração decorre do descumprimento do piso salarial por parte do Estado, que evita contratar mais profissionais e oferece apenas quatro horas mensais de planejamento docente.

A direção escolar é escolhida por votação, rompendo com práticas anteriores de indicação política. Contudo, a gestão atual não tem desempenhado função de liderança transformadora, limitando-se a questões burocráticas e desestimulando iniciativas coletivas. A

ausência de práticas democráticas compromete o desenvolvimento pedagógico da instituição.

Para Freire (1996), a gestão democrática pressupõe diálogo, participação e planejamento coletivo, ainda que se configure como desafio em contextos marcados por práticas autoritárias. Paro (1986) complementa ao afirmar que a administração escolar cooperativa deve formar um “trabalhador coletivo”, movido por objetivos comuns aos sujeitos que integram a instituição escolar.

A realidade da escola parceira, contudo, revela que a gestão democrática permanece como ideal não concretizado. A sobrecarga de trabalho, a escassez de pessoal, a comunicação limitada e a ausência de espaços deliberativos enfraquecem os vínculos entre escola e comunidade. Reuniões do conselho escolar deixaram de ocorrer, e decisões são tomadas de forma centralizada. Ainda assim, o Conselho, como destaca Paro (2008), permanece essencial para explicitar conflitos e ampliar a participação social.

Constata-se, assim, um distanciamento entre o regimento, a filosofia institucional e a prática cotidiana. Para que a escola se torne efetivamente democrática, é necessário que educadores e direção se apropriem dos princípios que defendem e trabalhem de forma coletiva pela transformação da realidade escolar, consolidando um ambiente de participação, corresponsabilidade e construção conjunta do conhecimento.

3.3 Práticas e Enfrentamentos: as múltiplas relações da Escola

Ao refletir sobre a sociedade contemporânea, sua organização, valores e princípios, observa-se que ainda há um longo caminho a percorrer, tanto no âmbito coletivo quanto individual. Diversas situações cotidianas geram desconforto e constituem barreiras

ao desenvolvimento pleno de muitos sujeitos. A estrutura social, frequentemente orientada pelos interesses de grupos privilegiados, evidencia desigualdades profundas — como a má distribuição de renda, a precarização do trabalho e a desvalorização de profissionais da educação e de outros setores essenciais. Tais condições repercutem diretamente no ambiente escolar, onde diferenças socioeconômicas se expressam nas interações entre estudantes, professores e famílias.

Os relatos das famílias da escola parceira revelam tais desigualdades. Alguns pais submetem-se às opiniões daqueles que possuem maior poder aquisitivo ou nível de escolaridade, acatando suas decisões sem questionamento. Essa dinâmica também foi observada em reuniões do conselho escolar e do CPM. Um exemplo disso é o depoimento da mãe da aluna L., segundo o qual “D. S. manda na escola porque ajuda mais; o diretor escuta mais ela e faz o que ela diz”.

No espaço da sala dos professores, as desigualdades se manifestam de forma semelhante. Educadores com maior capital social ou prestígio político acabam impondo suas opiniões aos demais, influenciando inclusive a gestão da escola. Esse cenário é evidenciado no relato de uma docente: “nas reuniões, a gente só participa para fazer volume, porque quem dita as regras é o professor que é vereador e irmão do prefeito”.

Os valores, compreendidos como normas sociais legitimadas por determinado grupo, dependem do contexto cultural e social. A escola, como instituição inserida nessa sociedade, tende a reproduzir suas contradições, refletindo preconceitos, desigualdades e a valorização excessiva dos bens materiais em detrimento dos princípios éticos e humanos. Elementos como vestuário, objetos pessoais ou materiais escolares transformam-se em marcadores de distinção entre os sujeitos, tanto entre estudantes quanto entre educadores.

A pesquisa realizada evidenciou, ainda, a presença de violência física e verbal no ambiente escolar e na comunidade. Essa violência, muitas vezes derivada de relações familiares fragilizadas e de condições sociais adversas, constitui um desafio significativo à prática pedagógica, dificultando as interações e prejudicando o processo de aprendizagem.

Os princípios éticos — como respeito, solidariedade, cooperação e justiça — têm origem no convívio familiar. No entanto, em muitos casos, esses princípios são fragilizados por contextos sociais marcados por valores materialistas, individualistas ou excludentes. Assim, cabe à escola o desafio de contribuir para a reconstrução de valores coletivos que favoreçam relações mais humanas e democráticas.

Apesar das contradições sociais, a escola vem buscando enfrentar essa realidade, como demonstram sua proposta filosófica, seu regimento escolar e as formações pedagógicas anteriormente realizadas na instituição parceira. Nessas ocasiões, educadores discutiram estratégias para lidar com conflitos e desigualdades, articuladas também ao diálogo com as famílias. Ainda assim, valores historicamente enraizados continuam influenciando as relações cotidianas entre professores, estudantes e comunidade. A expectativa é de que mudanças na gestão escolar possam favorecer transformações mais profundas.

A falta de investimentos na educação, a carência de qualificação profissional, a precariedade estrutural das escolas, o déficit de professores, a desvalorização do trabalho docente e o reduzido envolvimento de algumas famílias comprometem a construção da sociedade almejada. Em contrapartida, uma escola democrática — que inclui a comunidade nas decisões, planeja em função das necessidades coletivas, conta com educadores comprometidos e

estabelece parcerias consistentes com as famílias — aproxima-se do ideal educacional necessário para garantir a equidade e a justiça social.

Segundo Bhering e Siraj-Blatchford (1999), família e escola têm revisado seus papéis diante das transformações sociais, econômicas e tecnológicas, aproximando-se para melhorar as condições de vida e aprendizagem das crianças. Assim, embora a escola reflita a sociedade, ela permanece como uma das poucas instituições capazes de promover mudanças significativas, desde que disponha de recursos, autonomia, autoridade pedagógica e reconhecimento social para cumprir sua função.

Entre a escola existente e a escola desejada, destaca-se a gestão democrática como eixo central. Uma equipe diretiva comprometida precisa compreender o educando como sujeito singular, pensante e situado em uma realidade que influencia diretamente sua aprendizagem. Valorizar as diferentes formas de ser e estar no mundo e reconhecer a heterogeneidade como riqueza constituem passos fundamentais para a construção de trajetórias formativas mais justas e significativas.

Outro aspecto essencial refere-se ao comprometimento dos educadores. Quando escola e família atuam de maneira articulada, torna-se mais viável acompanhar o desenvolvimento dos estudantes. O diálogo entre essas instituições amplia as possibilidades de intervenção, oferecendo alternativas para superar dificuldades e promover o desenvolvimento integral. Assim, o professor não deve apenas conhecer a realidade dos alunos, mas apropriar-se dela como parte constitutiva do processo de mediação pedagógica.

Conforme Alarcão (2001), a escola necessita de uma mudança paradigmática, o que implica reflexão contínua sobre seu cotidiano, seus desafios, conquistas e fragilidades, promovendo um diálogo permanente entre diferentes perspectivas e modos de pensar.

Estudantes de Pedagogia e professores de qualquer rede de ensino precisam manter o compromisso com a aprendizagem, considerando o coletivo sem perder de vista as singularidades. Compreender como cada educando pensa, quais são suas dificuldades e potencialidades, e utilizar o diálogo como instrumento de desenvolvimento, são ações fundamentais para a promoção de aprendizagens significativas.

Por fim, a participação da família é indispensável. Os objetivos formativos propostos pela escola — especialmente a formação de cidadãos críticos, participativos e comprometidos com a realidade — só se concretizam mediante a união entre escola, família e comunidade. Uma escola para todos é, necessariamente, uma escola democrática, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada.

4 FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

O capítulo presente capítulo apresenta uma reflexão sobre os processos formativos que estruturam o desenvolvimento dos educandos, considerando as dimensões cognitivas, afetivas e sociais que atravessam a prática pedagógica. Em um contexto marcado por rápidas transformações sociais e tecnológicas, compreender como os sujeitos aprendem, interagem e atribuem sentido ao mundo torna-se fundamental para uma ação docente consciente e eficaz.

Articulando referenciais teóricos e experiências vivenciadas na Escola Parceira, o capítulo discute a aprendizagem como fenômeno social e relacional, a avaliação como processo contínuo e diagnóstico, e o papel do professor como mediador do conhecimento. Também analisa práticas realizadas nos anos iniciais e na educação infantil, evidenciando desafios, avanços e a importância do diálogo entre escola, família e comunidade.

4.1 Aprendizagem, avaliação e ensino

O processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, no contexto social contemporâneo, caracteriza-se pela rápida circulação de informações e pela apropriação acelerada do conhecimento, impulsionadas pelos avanços científicos e tecnológicos das últimas décadas. Esse cenário impõe novas demandas e desafios à prática pedagógica e às instituições escolares.

Entre os desafios que se colocam, destaca-se a necessidade de que a escola e os educadores compreendam como o sujeito constrói seu modo de pensar e expressar-se: como aprende, em que contexto social está inserido, quais conhecimentos já possui antes da escolarização, como organiza sua realidade e que elementos são

significativos em sua vida. A partir dessas compreensões, é possível selecionar estratégias, meios e instrumentos que valorizem os saberes prévios e favoreçam a aprendizagem significativa.

A sala de aula deve constituir-se como um espaço de vivência, convivência e relações pedagógicas, marcado pela diversidade e pela heterogeneidade de ideias, valores e crenças. Assim, transforma-se em um ambiente carregado de sentido, no qual “o ensinar e o aprender” configuram uma experiência pedagógica sustentada pelo vínculo, envolvendo dimensões históricas, intersubjetivas e intrasubjetivas (VALDEZ, 2002, p. 24).

Por ser construída nas relações, a aprendizagem apresenta simultaneamente um caráter coletivo — pois depende da interação com o outro — e individual — ao envolver interpretações, hipóteses e reorganizações internas de cada sujeito. Um episódio vivenciado em sala de aula durante o ensino inicial de frações ilustra esse entendimento: embora tenham sido utilizados diversos materiais, a aprendizagem apenas se consolidou quando foi criada uma situação que permitiu ao aluno demonstrar, de forma autônoma, sua compreensão. As provocações didáticas, portanto, mostraram-se essenciais para o processo de construção do conhecimento.

Cada acontecimento da vida repercute no íntimo dos sujeitos. Engelmann (1978) enfatiza que as atitudes e reações das pessoas em relação ao indivíduo são determinantes, afirmando que “as relações sociais [...] marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto um sentido afetivo” (ENGELMANN, 1978, p. 130-131). Tal perspectiva reforça a centralidade da afetividade, do cuidado e da atenção às crianças durante a aprendizagem. As necessidades de afeto e convivência integram o desenvolvimento humano, reafirmando a emoção como elemento estruturante na construção do conhecimento.

Para Wallon (1971), a emoção constitui o primeiro e mais intenso vínculo entre os indivíduos, manifestando-se em gestos, expressões faciais, olhares e atitudes. O autor assinala que “os primeiros sistemas de reação que se organizam sob a influência do ambiente, as emoções, tendem a realizar [...] uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e seu entorno” (WALLON, 1971, p. 262). Vygotsky (1987, p. 101) complementa ao afirmar que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental”, pois coloca em movimento processos que não ocorreriam espontaneamente. Assim, aprender é um fenômeno essencialmente social, no qual signos e sistemas simbólicos são internalizados e promovem o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Oliveira (1997) reforça essa compreensão ao definir aprendizado como “o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes e valores a partir do contato com a realidade, com o meio ambiente e com outras pessoas” (OLIVEIRA, 1997, p. 57). Piaget (1975), por sua vez, explica que o conhecimento se constrói mediante ações físicas ou mentais sobre o objeto, que provocam desequilíbrios a serem superados por assimilação e acomodação. Vygotsky (1989) acrescenta que a linguagem, a interação e o contexto histórico-cultural desempenham papel central no desenvolvimento, defendendo que o sujeito é simultaneamente ativo e interativo.

No âmbito da relação educador–educando, cabe ao professor intervir nos processos de aprendizagem, avaliando o nível de desenvolvimento em que o aluno se encontra e propondo atividades que favoreçam avanços progressivos. Assim, a avaliação não deve ser compreendida como instrumento de classificação, mas como ferramenta diagnóstica que permite conhecer o educando, identificar dificuldades e acompanhar seu percurso formativo.

A avaliação escolar, portanto, assume caráter contínuo. A verificação do desenvolvimento no início, durante e ao final das unidades didáticas busca identificar problemas, corrigir falhas e estimular o estudante. Trata-se de uma tarefa didática dedicada à análise da qualidade do trabalho pedagógico — tanto do professor quanto do aluno —, visando compreender relações já construídas e aquelas que ainda precisam ser consolidadas.

Tyler (1975) corrobora essa perspectiva ao afirmar que a avaliação busca determinar se os objetivos educacionais estão sendo alcançados, verificando se ocorrem as mudanças de comportamento previstas. Desse modo, a avaliação deve acompanhar todo o processo de ensino e aprendizagem. Por meio de diferentes instrumentos — sobretudo a observação — o professor identifica se o aluno compreendeu os conteúdos e se é capaz de resolver problemas do cotidiano. Quando o estudante não apresenta segurança nas situações propostas, cabe ao docente replanejar e criar novas experiências de aprendizagem.

Na Escola Parceira, a avaliação no ensino fundamental de nove anos ocorre trimestralmente: do 1º ao 5º ano, por meio de Parecer Descritivo, sem reprovação; do 6º ao 9º ano, por pontuação trimestral, totalizando 100 pontos por trimestre, sendo exigidos 50 para aprovação. No ensino fundamental de oito anos, utiliza-se Parecer Descritivo e escala de notas de 0 a 100 da 5ª à 8ª série, totalizando 300 pontos, com exigência mínima de 150 para aprovação.

Contudo, observa-se que tal modelo tende a quantificar o saber, sem descrever de forma detalhada os avanços e dificuldades dos educandos. Como consequência, estudantes e famílias não conseguem identificar com clareza os aspectos que necessitam aprimoramento, e o professor perde a oportunidade de intervir

pedagogicamente a partir das necessidades individuais, reforçando apenas um julgamento coletivo baseado em pontuações.

A escola adota ainda o regime de progressão continuada da 5ª à 7ª série, no qual o estudante pode, no turno inverso, retomar conteúdos de até dois componentes curriculares, buscando superar dificuldades e aprofundar aprendizagens.

4.2 Prática docente: anos iniciais

O tema gerador selecionado para a realização do estágio com a turma do 5º ano do ensino fundamental foi “Eu respeito as diferenças”, cujo objetivo consistiu em desenvolver uma prática pedagógica inclusiva, voltada à valorização do sujeito e de suas singularidades, fundamentada na compreensão de que todos são diferentes, porém especiais em suas diferenças. Durante o estágio de docência, essa escolha mostrou-se ainda mais pertinente, pois possibilitou identificar as necessidades específicas da turma e construir um trabalho alinhado às demandas reais do grupo naquele período.

A relevância do tema tornou-se evidente durante as observações iniciais, nas quais se constatou que a maior dificuldade enfrentada pela turma estava relacionada ao relacionamento interpessoal e ao respeito mútuo. A agressividade física e verbal era recorrente, tanto em sala de aula quanto nos momentos de intervalo. A análise dessa realidade evidenciou que tais atitudes repercutiam negativamente no processo de aprendizagem e na percepção dos alunos acerca de si mesmos como sujeitos integrantes de uma sociedade.

A implementação do tema gerador revelou-se produtiva e significativa. Embora a turma fosse pequena, a heterogeneidade etária representou um desafio adicional, uma vez que a falta de respeito e tolerância entre os alunos gerava conflitos frequentes. Esse cenário,

inicialmente frustrante, contribuiu para a compreensão da relevância do movimento ação—reflexão—ação no processo pedagógico.

Apesar de não ter sido possível atingir integralmente todos os objetivos propostos — o que se justifica pelo tempo reduzido destinado ao trabalho — observaram-se avanços importantes na convivência escolar. Ao final do estágio, as agressões físicas diminuíram, as manifestações verbais hostis tornaram-se menos frequentes e os estudantes passaram a chamar os colegas pelo nome. Em sala de aula, o desenvolvimento das tarefas tornou-se mais harmonioso, com maior colaboração e respeito entre os educandos.

Com o acompanhamento da psicóloga, a estudante que apresentava necessidades específicas demonstrou progressos significativos. Tornou-se mais confiante, passou a lidar melhor com divergências e deixou de se afetar intensamente pelas chacotas anteriormente realizadas por colegas de outras turmas. Mostrou-se mais sensível às dificuldades dos demais estudantes e mais disposta a auxiliá-los. Em relação à aprendizagem, apresentou maior segurança e comprometimento, especialmente nas atividades matemáticas e na organização textual, embora ainda enfrentasse dificuldades em interpretação e raciocínio lógico.

O aluno em distorção idade—ano também evidenciou avanços. Tornou-se menos agressivo, mais tolerante e apresentou maior envolvimento com as atividades escolares. Recebia acompanhamento nutricional e médico devido a problemas de hipertensão e obesidade e demonstrava preocupação em não faltar às aulas, buscando alternativas de deslocamento quando perdia o transporte escolar. Apesar dos progressos, ainda apresentava dificuldades de interpretação escrita e insegurança na leitura oral. Em contrapartida, destacava-se em atividades de interpretação oral e em conteúdos de matemática.

Os demais dois alunos que frequentemente iniciavam conflitos passaram a demonstrar maior preocupação com os colegas, conforme relatos das famílias. Reduziram atitudes ofensivas e participaram mais ativamente na ajuda aos colegas. Também apresentaram avanços significativos na produção textual, com melhorias em criatividade, organização e qualidade das produções artísticas, além de maior domínio e responsabilidade nas atividades matemáticas.

Compreende-se que o diálogo, o respeito e o bom relacionamento devem ser trabalhados continuamente, uma vez que os alunos se encontram em processo de formação. Considerando que a aprendizagem ocorre por meio das interações, reconhece-se que teria sido pertinente desenvolver ações que aproximassem mais as famílias da escola, dada sua importância na construção do conhecimento e na formação ética dos estudantes. Embora a distância física constituísse um obstáculo, poderiam ter sido buscadas alternativas de parceria ou transporte que favorecessem a participação familiar.

No início do projeto, ao propor reflexões sobre o respeito e a aceitação das diferenças, os alunos reconheciam a realidade vivenciada, mas a percebiam como natural e imutável. Apenas após os debates e acontecimentos marcantes — como crises emocionais de uma aluna e problemas de saúde de outro estudante — passaram a compreender que comportamentos agressivos geram consequências negativas e não devem ser naturalizados. É possível inferir que tais reflexões teriam sido ainda mais significativas se tivessem ocorrido também com a participação das famílias.

Ao buscar envolver os demais professores, verificou-se que as manifestações de agressividade verbal ultrapassavam a sala de aula, ocorrendo também nos momentos de intervalo e na entrada e saída dos estudantes. A participação da equipe docente e da gestão, que deveria ter sido mais consistente, mostrou-se limitada. A ausência

de parceria entre os professores prejudicou o desenvolvimento do projeto, visto que a problemática atingia toda a escola e não apenas uma turma. Ademais, observou-se que atitudes agressivas e desrespeitosas de alguns educadores influenciavam negativamente os estudantes, o que reforça a importância do professor como referência ética e relacional.

As atividades com material concreto evidenciaram que práticas lúdicas, interativas e contextualizadas são mais significativas para os alunos. Para planejar ações pedagógicas que contribuíssem para a aprendizagem, trabalhou-se com as quatorze linguagens, utilizando-as como base para a elaboração de atividades que estimulassem reflexão, participação e construção do conhecimento. Essa compreensão foi fundamental para consolidar a percepção de que o tema gerador deve emergir da realidade, dos conflitos e das situações vivenciadas na escola e na comunidade.

Durante a pesquisa inicial, conhecer a realidade dos alunos e compreender suas atitudes despertou o interesse em conhecer também os demais estudantes da escola. Como as visitas domiciliares eram dificultadas, optou-se por dialogar com as famílias em diferentes espaços da comunidade ou por meio de contato telefônico. Compreender a realidade dos educandos é essencial para mediar o conhecimento, pois permite planejar atividades compatíveis com seu nível de desenvolvimento e necessidades específicas.

4.3 Prática docente: Educação Infantil

Durante o primeiro estágio, identificou-se significativa dificuldade em definir um tema que possibilitasse a articulação entre conteúdo e realidade, uma vez que tal abordagem diferia substancialmente da prática anteriormente adotada na escola. O Tema Gerador proposto para o estágio na educação infantil —

“Resgatando o relacionamento entre pais e filhos” — foi selecionado para atender às necessidades afetivas do grupo, proporcionando momentos de convivência, interação e fortalecimento dos vínculos familiares.

A partir das práticas pedagógicas vivenciadas, constatou-se que o êxito da proposta esteve diretamente relacionado ao engajamento das famílias nas atividades. Compreende-se que escola e família devem constituir uma parceria permanente no processo de construção do conhecimento, uma vez que a escola não pode assumir isoladamente a responsabilidade pela formação social do educando, tampouco ignorar as dificuldades de relacionamento apresentadas pelos alunos.

No início, havia receio de que algumas famílias não participassem ativamente do projeto, o que poderia repercutir negativamente no desenvolvimento dos estudantes. Durante o planejamento da reunião inicial, a docente buscou estratégias de sensibilização para que as famílias reconhecessem seu papel no cotidiano escolar. Entretanto, após a implementação do projeto, verificou-se que o distanciamento não decorria de negligência, mas, sobretudo, da falta de clareza sobre como participar e das dificuldades de acesso físico à escola, que raramente promovia encontros periódicos. A ausência de iniciativas institucionais de aproximação contribuía, assim, para o enfraquecimento do diálogo.

A compreensão acerca de determinadas práticas na educação infantil também se transformou, especialmente no que se refere às atividades competitivas. Uma situação específica — na qual uma educanda demonstrou indignação diante de sua classificação em um jogo — gerou um conflito entre a metodologia antes utilizada e a nova concepção formativa. A partir de estudos e reflexões, a docente passou a trabalhar os números ordinais de forma cooperativa, e não

classificatória, valorizando o processo, a atenção e o capricho, em vez da rapidez de execução.

Considera-se que os objetivos do tema foram alcançados, sobretudo porque já havia um vínculo estabelecido com a turma e com as famílias desde o semestre anterior, o que facilitou a implementação do planejamento. As observações e os relatos dos alunos evidenciaram a relevância dos jogos cooperativos para a construção de relações mais solidárias, para o desenvolvimento do trabalho em equipe e para a valorização do auxílio mútuo. A experiência permitiu ressignificar a compreensão sobre jogos competitivos, ampliando a perspectiva da docente em direção a práticas mais colaborativas. A participação das famílias possibilitou, ainda, que os educandos levassem para seus lares comportamentos cooperativos por meio dos jogos.

Com base nos estudos desenvolvidos ao longo do curso e nas experiências vivenciadas, reforça-se que a escola depende essencialmente da participação da família. O diálogo entre ambas não deve restringir-se a reuniões formais, mas ocorrer de maneira contínua e colaborativa. Professores e pais devem manter comunicação frequente, buscando soluções conjuntas para as dificuldades e celebrando os avanços. O sucesso do projeto está diretamente relacionado ao diálogo constante mantido com as famílias desde o início do ano letivo. Apesar de a escola ter promovido apenas uma reunião formal, manteve-se comunicação ativa com os pais, o que favoreceu significativamente o trabalho pedagógico.

Quanto ao planejamento e às adaptações necessárias ao longo do estágio, destaca-se que, por já atuar como regente da turma desde o início do ano, foi possível criar novas situações pedagógicas conforme novas necessidades emergiam. A principal dificuldade esteve relacionada à mudança da própria concepção acerca de atividades

competitivas e colaborativas, reconhecendo que a transformação de práticas já consolidadas demanda tempo e reflexão.

Nos dias de chuva, quando o acesso dos alunos à escola era dificultado, optava-se por atividades de revisão caso apenas alguns estudantes conseguissem comparecer. Na amostra de artes, buscou-se envolver os alunos ativamente na apreciação das obras, relacionando-as ao tema do projeto, promovendo reflexões coletivas e realizando produções artísticas na escola. Apenas nas atividades relativas ao Dia das Crianças houve dificuldades, em razão da ausência de um cronograma prévio fornecido pela direção, o que teria possibilitado maior envolvimento dos alunos.

Ao final do projeto, realizou-se uma exposição dos livros confeccionados pela turma no corredor da escola. Os materiais foram organizados cuidadosamente e os estudantes convidaram colegas de outras turmas, solicitando que cuidassem dos trabalhos expostos. A iniciativa foi bem recebida, e os alunos mais velhos demonstraram respeito pelas produções das crianças.

No que se refere à aprendizagem, observou-se não apenas melhoria nas relações interpessoais, mas também avanços significativos no processo de alfabetização e no domínio dos numerais. As famílias passaram a dedicar maior atenção aos estudos dos filhos, e uma delas solicitou o envio diário de atividades para casa. Verificou-se melhor reconhecimento do alfabeto e dos números, maior cuidado com a organização do caderno e aperfeiçoamento da espacialidade gráfica. Embora pequenos conflitos ainda ocorressem, constatou-se que o projeto foi marcante, sobretudo devido à participação ativa das famílias.

5 PROSPECÇÃO

A partir dos conhecimentos construídos ao longo dos oito semestres do curso, a compreensão da autora acerca da educação transformou-se de maneira significativa. Em sua futura atuação docente, pretende valorizar o sujeito e sua realidade, reconhecendo que uma educação verdadeiramente significativa deve emergir dos interesses do educando e do contexto sociocultural no qual está inserido, de modo a produzir impacto efetivo na sociedade.

A valorização do sujeito, da comunidade e a participação contínua das famílias nos processos decisórios da escola configuram-se como princípios estruturantes de sua prática pedagógica. Nesse sentido, a autora almeja estabelecer parcerias permanentes com as famílias e com a comunidade, promovendo uma educação que reconheça o educando em sua integralidade e fortaleça seu vínculo com o meio social. Com isso, acredita ser possível construir, coletivamente, uma instituição escolar comprometida com a qualidade do ensino e com a formação de uma sociedade mais justa, participativa e democrática.

Em sua docência, pretende desenvolver práticas pedagógicas concretas que favoreçam o trabalho cooperativo, evitando atividades de caráter competitivo que, frequentemente, prejudicam o processo de aprendizagem e produzem sentimentos de inferioridade e insegurança entre os educandos. Seu objetivo é constituir ambientes de aprendizagem que promovam a autoestima, a autonomia e a confiança dos alunos em suas próprias capacidades cognitivas e sociais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Curso de Pedagogia a Distância proporcionou, ao longo de quatro anos, uma experiência formativa singular, distinta daquela vivenciada em cursos presenciais. Desde o início da formação, foi possível investigar a escola e suas múltiplas relações, favorecendo uma vivência concreta e contextualizada do cotidiano escolar. Nesse percurso, compreenderam-se aspectos essenciais da organização institucional, bem como seus tempos, espaços e dinâmicas relacionais.

O curso possibilitou a construção do conhecimento mediante as parcerias estabelecidas e a observação sistemática das práticas escolares, permitindo articular teoria e prática de maneira crítica e reflexiva. Ao longo dessa trajetória, tornou-se evidente a relevância da pesquisa como fundamento para a construção de uma educação de qualidade, assim como a importância da aproximação entre escola, famílias e comunidade para o desenvolvimento integral dos educandos.

A pesquisa contribuiu para a compreensão do processo de aprendizagem, evidenciando que a construção do conhecimento se torna mais significativa quando os conteúdos escolares dialogam com os saberes prévios dos educandos e com situações reais de sua vida cotidiana. Nesse sentido, destaca-se que aprender implica estabelecer relações com experiências concretas que atribuem sentido ao processo formativo de cada sujeito.

Na escola parceira — local onde a autora atua diariamente — observou-se que os documentos institucionais expressam o compromisso com uma gestão democrática e com a participação efetiva da comunidade escolar. Entretanto, constatou-se que tais

princípios ainda não se materializaram plenamente na prática. As discussões com a gestão e com os docentes, contudo, indicam possibilidades de transformação, especialmente porque a escola, em alguns momentos, tem buscado aproximar as famílias do processo educativo.

A pesquisa e o diálogo com o gestor revelaram que a concepção de democracia escolar ainda não se encontra claramente consolidada entre a maioria dos professores e tampouco na própria gestão. A ausência de apoio pedagógico e a sobrecarga administrativa levam a direção a priorizar apenas a manutenção do funcionamento cotidiano da escola, em detrimento da construção de práticas participativas e colaborativas.

A insuficiência de profissionais para compor os setores administrativo e pedagógico agrava esse quadro. Devido ao reduzido número de estudantes matriculados, o Estado não disponibiliza servidores adicionais, sobrecarregando o gestor e comprometendo tanto a gestão administrativa quanto o acompanhamento pedagógico — fatores que repercutem diretamente na qualidade da educação ofertada.

Ainda assim, reconhece-se que, quando escola e comunidade atuam de forma articulada, os resultados positivos tornam-se visíveis, tanto no processo de aprendizagem quanto na qualidade das relações humanas. Dessa forma, a participação efetiva da comunidade — e a reciprocidade dessa participação na instituição escolar — configura-se como um elemento fundamental para o fortalecimento e aprimoramento do processo educacional.

REFERÊNCIAS

- ALARKÃO, Isabel. **Escola reflexiva e novas racionalidades**. Porto Alegre. Artmet Editora. 2001
- ALMEIDA, M. E. B. de. **Informática e Formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- BACELO, Josiana. **Pesquisa, ponto de partida de uma proposta metodológica**. In Kieling, Fernando e outros. A subjetividade do lugar e dos professores na formação: o curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância UFPEL. Pag. 242, Editora e Gráfica Universitária, Pelotas 2010.
- BHERING, E. & SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação escola - país: um modelo de trocas e colaboração. Cadernos de Pesquisa. Santa Maria UFSM, janeiro, 1999
- BRASIL. Lei 9394/96 ± **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996.
- CONDOR. Projeto Político Pedagógico Escola Parceira 2010.
- COSTA, Keyla Soares da; SOUZA, Keila Melo de. **O aspecto sócio-afetivo no processo ensino-aprendizagem na visão de Piaget Vigotsky e Wallon**. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/art_o_aspecto_socio-afetivo.asp?f_id_artigo=549, 30/06/2012 12:45
- Decreto nº 39.902/95, que altera partes dos anteriores. Decreto nº 43.409/98, Art. 6º. Vide GOE/UDEMO.
- Decretos nºs. 7.510/76, 10.623/77, 17.329/81.
- ENGELMANN, A. (1978) **Os estados subjetivos: uma tentativa de classificação de seus relatos verbais**. São Paulo: Ática.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido** / Paulo Freire, editora Paz e Terra, 1992

FURTADO, Valéria Queiroz. **Dificuldades na Aprendizagem da Escrita: Uma Intervenção Pedagógica via Jogos de Regras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E. **Autonomia da Escola – Princípios e Propostas**. São Paulo: Cortez, 1977.

KIELING, Fernando e outros. **A subjetividade do lugar e dos professores na formação: o curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância UFPEL**. Pag.109, Editora e Gráfica Universitária, Pelotas 2010.

NEUTZLING, Marcelo. **Tirando leite de pedra**. Disponível em: <http://moodle.ufpel.edu.br/lpd/mod/resource/view.php?id=897>
Acesso em: 29 de out. 2012 19:20h.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: **Aprendizado e Desenvolvimento, um Processo Sócio Histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. Ática, 2002.

PIAGET, J. (1975). **A Formação do Símbolona Criança**. (Cabral, A. Trad.). Rio de Janeiro: Zahar. (Original publicado em 1945).

SITES:

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre, 1975.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1989. VYGOTSKY, L.S. 1982. **Obras Escogidas**: problemas de psicologia geral. Gráficas Rogar. Fuenlabrada. Madrid.

SOBRE AS AUTORAS

Greice Lopes Cezar: Discente do Programa em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (UNICRUZ). Pós-graduada em Mídias na Educação (UFSM). Orientação Educacional e Psicopedagogia Institucional (Faculdade São Luís). Licenciada em Pedagogia (UFPel). Condor-RS/ Brasil E-mail: greicelopes15@gmail.com

Mara Andrea Kai Bellini: Discente do Programa de Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (UNICRUZ). Licenciada em Letras (UNICRUZ). Fortaleza dos Valos-RS/Brasil E-mail: marabellini2024@hotmail.com

Conceituação da Trajetória do Curso de Pedagogia UAB/UFPEL apresenta uma síntese reflexiva da formação desenvolvida no Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), entre os anos de 2009 e 2012. A obra constitui um registro analítico das experiências acadêmicas, investigativas e pedagógicas que marcaram esse percurso formativo. Organizado a partir de reflexões produzidas ao longo da graduação, o e-book articula observações de campo, estudos teóricos, vivências de estágio e práticas construídas em diálogo com escolas, famílias e comunidades. A proposta pedagógica do curso, fundamentada na pesquisa do entorno, na valorização do sujeito e na compreensão da escola como espaço social, favoreceu a constante articulação entre teoria e prática, possibilitando a construção de um olhar crítico, sensível e comprometido com a realidade educacional. De autoria de Greice Lopes Cezar, com colaboração de Mara Andrea Kai Bellini na revisão e organização desta versão digital, a obra compartilha aprendizagens, inquietações e descobertas que atravessam a formação inicial em Pedagogia. Ao registrar essa trajetória, o livro contribui para o debate sobre a formação docente, reafirmando a importância da pesquisa, da prática reflexiva e da participação comunitária na construção de uma educação mais humana, inclusiva e democrática.

