



A inovação pedagógica na Educação Infantil, espaços de tessitura para o desenvolvimento da criança enquanto sujeito autônomo: narrativas de docentes de uma escola pública da rede federal de ensino

The pedagogical innovation in early childhood education, weaving spaces for the development of the child as an autonomous subject: narratives of teachers of a public school of the federal education network

 **Marcio Antonio Raiol dos Santos**
Doutor em Educação
Universidade Federal do Pará - UFPA
Belém, Pará – Brasil.
mars@ufpa.br

 **Malena de Souza Miranda**
Mestre em Educação
Universidade Federal do Pará - UFPA
Belém, Pará – Brasil.
malena.miranda@icb.ufpa.br

Resumo: Esta pesquisa constituiu-se a partir da abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, tendo como objetivo analisar o projeto pedagógico e as práticas pedagógicas inovadoras da educação infantil desenvolvidas em uma escola da rede federal de ensino, visando o desenvolvimento da criança enquanto sujeito autônomo dentro do processo de aprendizagem. Almejando desenvolver o objetivo proposto realizamos a análise do projeto pedagógico e entrevistas semiestruturadas com educadoras da educação infantil da instituição investigada. Como resultados, obtivemos a constatação da presença forte das inovações no documento analisado, bem como a evocação de práticas inovadoras distintas vivenciadas neste nível de ensino. Indicando por meio delas que existe espaço forte de desenvolvimento da autonomia na educação infantil nesta instituição.

Palavras chave: autonomia; educação infantil; inovação pedagógica.

Abstract: This research is based on a qualitative approach, of the case study type, with the objective of analyzing the pedagogical project and the innovative pedagogical practices of early childhood education developed in a Federal Application School, aiming at the development of the child as an autonomous subject within the learning process. Aiming to develop the proposed objective, we carried out the analysis of the pedagogical project and semi-structured interviews with three early childhood educators from the investigated institution. As a result, we found the strong presence of innovations in the analyzed document, as well as the evocation of different innovative practices experienced at this level of education. Indicating through them that there is a strong space for the development of autonomy in early childhood education in this institution.

Keywords: autonomy; child education; pedagogical innovation.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

SANTOS, Marcio Antonio Raiol; MIRANDA, Malena de Souza. A inovação pedagógica na Educação Infantil, espaços de tessitura para o desenvolvimento da criança enquanto sujeito autônomo: narrativas de docentes de uma escola pública da rede federal de ensino. *Dialogia*, São Paulo, n. 45, p. 1-18, e23889, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/45.2023.23889>.

American Psychological Association (APA)

Santos, M. A. R., & Miranda, M. de S. (2023, maio/ago.). A inovação pedagógica na Educação Infantil, espaços de tessitura para o desenvolvimento da criança enquanto sujeito autônomo: narrativas de docentes de uma escola pública da rede federal de ensino. *Dialogia*, São Paulo, 45, p. 1-18, e23889. <https://doi.org/10.5585/45.2023.23889>

Introdução

A escola da atualidade é marcada fortemente por aspectos do ensino tradicional . Arroyo (2013) comunga com a ideia à medida que definem as escolas e suas práticas como instrumentos obsoletos, marcando os sujeitos escolares como valorizados de práticas fragmentadas e fragmentárias, instituindo o educador como o centro do processo e o educando como coadjuvante.

A teoria tradicional de ensino que permeia fortemente a escola brasileira pode acarretar vastos problemas para a educação dos educandos, principalmente de acordo com Jesus e Azevedo (2020) capacidades ligadas ao desenvolvimento da criatividade e inovação pelos sujeitos, exaltando aspectos de transmissão e acumulação, indo de encontro a movimentos de integração dos conhecimentos e de reorganização dos papéis de docentes e discentes na perspectiva tradicional.

Entrando no campo da Educação Básica (EB) destacamos a Educação Infantil (EI) como foco do olhar desta investigação. Etapa que exige de acordo com Dias e Medeiros (2020) interação entre as crianças e entre crianças e adultos, propiciando movimentos de convivência através do diálogo e do respeito, visando o pertencimento e a sensação de acolhimento para opinar e vivenciar de forma horizontal a realidade da escola. Contudo, as práticas escolares, os sujeitos e a escola têm vivenciado fortemente movimentos de aprisionamento das criatividade, subjetividades e do próprio desenvolver-se enquanto sujeito, enquanto cidadão.

Neste contexto, buscar por formas diferenciadas de promover aprendizagens e construir conhecimentos tem sido o grande anseio da escola, principalmente desde a Escola Nova, visando romper com a hierarquização e fragmentação. Para tanto, elencamos a Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA) como espaço de investigação e lócus desta pesquisa.

Dentro das muitas possibilidades de romper essas barreiras tão corriqueiras do cotidiano escolar está a possibilidade de vivenciar o que não é tradicional, ou seja, o que é novo. As inovações (CARBONELL, 2002) enquanto aventura apaixonante e ao mesmo tempo espaços de paradoxos e contradições, figuram também como possibilidades e satisfações. Visando a fuga do velho e a inserção do novo com todas as suas possibilidades e entraves, destacamos as inovações no campo da EI como recurso de grande valia para o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Portanto, esse artigo tem como objetivo analisar o projeto pedagógico e as práticas pedagógicas inovadoras da educação infantil desenvolvidas em uma escola pública de educação básica da rede federal de ensino, visando o desenvolvimento da criança enquanto sujeito autônomo dentro do processo de aprendizagem.

1 A escola de aplicação da UFPA e suas ações inovadoras na Educação Infantil

O surgimento das Escolas de Aplicação no Brasil, apontam que sua emergência visava promover espaços de formação docente, principalmente ligados ao desenvolvimento da prática pedagógica do educador atuante no ensino secundário, funcionando, portanto, como campo de estágio para licenciandos, futuros educadores EAUFGPA, 2017).

Elas surgem em 1963, período intenso de efervescência das teorias pedagógicas vinculadas à valorização da realidade das instituições escolares, buscando movimentos de renovação pedagógica, por meio do desenvolvimento de ações experimentais, indicando a forte influência da Escola Nova sobre si (SANTOS, 2021). Com foco de formar o educador, possibilitando espaços de experiência das práticas educativas.

Tratando-se, portanto, de um estudo de caso nosso foco é apresentar apenas uma das Escolas de Aplicação, especificamente à EAUFGPA. A instituição em questão constitui-se como Unidade Especial da Universidade Federal do Pará (UFPA), sendo esta espaço que visa:

[...] estimular o desenvolvimento e a incorporação de novos conhecimentos, tecnologias e inovações, a fim de que sejam criadas as condições objetivas necessárias ao atendimento crescente das demandas sociais, e contribuir de modo mais acentuado para o desenvolvimento e a inserção da Amazônia no cenário nacional e internacional (UFPA, 2016, p. 17).

Valorizando, portanto, a perspectiva inovadora no campo educativo. A EAUFGPA, por sua vez, segue o mesmo princípio e constitui-se de acordo com Santos (2021), enquanto espaço de vivência da inovação como princípio educativo. Destacado, por sua vez, no Projeto Pedagógico (PP) da instituição a partir da apresentação da sua missão, que consiste em defender que:

A Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará propõe-se a desenvolver um trabalho educacional que oportunize ao graduando das licenciaturas, condições de desenvolver as habilidades didáticas e profissionais, atuando como veículo de integração entre a Educação Superior e a Educação Básica e, aos educandos da Educação Básica, condições de desenvolver autonomia intelectual, criatividade, inovação, oportunidade, consciente de sua cidadania (Parágrafo único Art. 1 Resolução, p. 1) (EAUFGPA, 2017, p. 12-13).

Buscando vislumbrar os caminhos que constituem a identidade da EAUFGPA selecionamentos, portanto, seu PP como documento basilar de compreensão das práticas instituídas na escola. Inicialmente buscamos no documento a palavra inovação, que surge neste quatro vezes, e gostaríamos de ressaltar que não está disposta no mesmo de forma desinteressada, aparecendo na missão da instituição, como destacada acima, em sua finalidade, destacada a seguir:

A Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará tem por finalidade atuar como unidade acadêmica de Ensino, Pesquisa e Extensão voltada para educação básica, técnica e tecnológica, atuando também, como campo de estágios, visando à produção, sistematização e socialização do conhecimento configurando-se como espaço de formação profissional, inovação pedagógica, que atua em níveis e modalidades, ao articular o Ensino Básico e o Ensino Superior (EAUFPA, 2017, p. 14).

Como segundo valor e princípio norteador “Inovação: educar é transformar e promover mudanças, logo, o espírito que deve permear a ação educativa da escola é o inovador” (EAUFPA, 2017, p. 51). E como uma de suas perspectivas, sendo destacada, a partir do “Valorizar o uso da experimentação e inovação metodológicas” (p. 53).

É possível ainda, identificar os termos “inovador, inovadores e inovadoras” dos quais vamos destacar apenas o objetivo geral da instituição que consiste em:

Oportunizar ao educando experiências educativas inovadoras que permitam o aprofundamento das potencialidades cognitivas, científicas, culturais, corporais, afetivas e éticas, considerando, portanto, o desenvolvimento integral do ser humano (EAUFPA, 2017, p. 53).

É possível constatar, portanto, que a inovação é princípio constituinte da instituição e que permeia por todo o documento identitário da escola. Olhando para os elementos apresentados anteriormente é possível identificar a potência do movimento de fuga do ensino tradicional que os documentos institucionais descrevem. Os elementos de valorização dos sujeitos e das suas particularidades resgatam a importância de conceber a educação como movimento de construção da escola, envolvendo todos os seus sujeitos, espaços e tempos, é a emergência da compreensão do processo educativo para além do seguimento de normativas, é a contestação destas e de suas práticas e funcionamento, para Marino (2018) a escola da atualidade está em crise e a instituição em questão vem buscando não mergulhar nessa crise.

A EAUFPA enquanto instituição de EB abriga as suas três etapas, sendo elas a EI, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (BRASIL, 2018), no entanto o foco dessa pesquisa é apenas a primeira. Esta surge na década de 70 visando atender demandas de mães que precisavam trabalhar e, portanto, seu caráter majoritário era assistencialista e não educativo, não corroborando, portanto, com os processos formativos dessas crianças (MOIMÁS; ARAUJO; ANJOS, 2022).

Entretanto, a partir da Constituição Federal de 1988 os rumos são reestruturados e ela passa a ser percebida como direito, entretanto, é somente com a ascensão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, lei de número 9.394 que a mesma é constituída como etapa primeira da EB brasileira, passando de acordo com Oliveira Neto (2020) a valorizar as demandas das crianças, suas particularidades e atuando na promoção de processos de socialização, reconhecendo

a infância como fase especial da vida, fortalecendo a ideia de proteção das necessidades das crianças através da legislação.

O PP da instituição descreve que a proposta pedagógica institucional valoriza a criança e suas formas próprias de construir conhecimento, visando desenvolvê-la em toda sua integralidade, valorando aspectos do coletivo, brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar e construir sentidos e significados produzindo também cultura (EAUFPA, 2017). Diferente das demais etapas da EB a EI não tem função pedagogizante, o foco aqui é desenvolver os sujeitos, formando-os em complementariedade com a família, finalidade definida legalmente através do artigo 29 da LDB (BRASIL, 1996):

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Jesus e Azevedo (2020) relatam que as inovações estão a serviço de um contínuo processo de melhora institucional, focalizando todos os aspectos que rodeiam a escola, buscando o desenvolvimento humano de todos e de cada um dos sujeitos envolvidos, resguardando e valorando os padrões de equidade e de justiça social. O uso da inovação é mais que a mera inserção de um recurso didático, é buscar desenvolver e valorar o sujeito em toda a sua constituição, superando o simples foco na aprendizagem escolar. Indo de encontro aos limites da escola da atualidade, marcada de acordo com Marino (2018) por muros institucionais que ignoram suas subjetividades, aptidões e individualidades.

É necessário superar a perspectiva de escola como instrumento de transmissão e abandonar a ideia da EI como etapa de preparação para o Ensino Fundamental (SILVA, 2021). É pensar a escola enquanto espaço de aprendizagem e acolhimento, para que as crianças se sintam felizes nesse espaço, haja vista, que de acordo com Freire (2011) a alegria é parte integrante do processo, ligado aquele que ensina, contudo, vamos além e defendemos que aquele que aprende também deve sentir-se feliz, haja vista o brincar e o interagir enquanto eixos estruturantes presentes na Base Nacional Comum Curricular da EI.

2 A Educação Infantil e o desenvolvimento da autonomia das crianças

A EI, etapa primeira da EB se constitui por meio de dois eixos estruturantes, sendo eles as interações e brincadeiras, por meio deles são constituídos os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que visam propiciar ações de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, eles são “Conviver Brincar Participar Explorar Expressar Conhecer-se”. Para o desenvolvimento destes são construídos os cinco campos de experiência, “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e

movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e os Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Para cada campo são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados por faixa etária em três grupos (BRASIL, 2018, p. 25). Abrimos aqui um espaço para destacar as contribuições de Júnior e Galvão (2015) acerca do aparente documento caminhar junto a perspectivas libertárias e críticas, os autores afirmam que apesar desta etapa não figurar por meio de um currículo disciplinar a apresentação de objetivos de aprendizagem mostra-se limitante e cerceadora do trabalho autônomo docente, haja vista, seu estabelecimento de modelos e raciocínios pré-estabelecidos.

É possível perceber a valorização do eu, do outro, do corpo, dos espaços, da fala, da imaginação, dentre outros, como pontos centrais de trabalho com as crianças, todavia, será que as subjetividades, tempos e espaços são elementos centrais do trabalho nesta etapa? No que consiste à autonomia Freire (2011, p. 31) descreve que é necessário o desenvolvimento do “respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Coadunando com Dias e Medeiros (2020) que relatam a importância de compreender o desenvolvimento humano para além de fatores biológicos englobando ainda as interações desenvolvidas no decorrer da vida dos sujeitos.

Os autores supracitados destacam que o desenvolvimento das crianças por meio de interações propiciam processos contínuos de negociação dos significados visando a construção de culturas, favorecendo que elas se constituam enquanto sujeitos ativos. Descrevendo as interações como elemento fundamental para o desenvolvimento da autonomia nas crianças, por meio de interações criança-adulto e criança-criança.

Com as novas possibilidades de pensar a educação das crianças, longe de perspectivas tradicionais de ensino, é possível repensar o papel do educando favorecendo perspectivas do sujeito pensante, crítico, ativo e autônomo. É vê-lo como mais que um espaço em branco (RAMOS; GUIMARAES; MOTA, 2020). Freire (2011, p. 55) defende que:

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser.

Na perspectiva freireana ninguém é dono da autonomia do outro, neste contexto, as crianças não se constituem como marionetes, são sujeitos em construção, necessitam de espaço de escuta, fala e tomada de decisões. É notório que são processos que ocorrem por meio de vigilância, construídos à medida que espaços são oportunizados. Sabe-se que o docente atua neste movimento

como agente indispensável, sendo necessário que se constitua, portanto, como sujeito autônomo (ARROYO, 2013), permitindo espaços para o desenvolvimento da autonomia da criança.

As interações, portanto, nesse momento da formação educativa são elemento chave para desenvolver educandos autônomos. Ações afetivas entre o educador e as crianças promovem habilidades de autogoverno, pois permitem que esta faça escolhas auxiliando-as no abandono de aspectos de dependência e fortalecimento de tomadas de decisão (DIAS; MEDEIROS, 2020).

Jung, Duarte e Silva (2020) compreendem autonomia a partir da perspectiva freireana, veiculando-a como elemento que permite ao estudante o exercício do seu desejo de forma responsável, ligado a princípios culturais, econômicos e políticos, visando o desenvolvimento da responsabilidade para gestão do bem-coletivo. Para tanto é necessário que a escola se constitua como autônoma, como cidadã, que privilegia as singularidades dos educandos por meio do trabalho não autoritário e auxiliador, visando romper com as práticas de controle (GADOTTI, 1992).

Portanto, defendemos o respeito, a valorização da curiosidade das crianças, seus gostos e inquietudes para que o educando se desenvolva, compreendendo o mundo, bem como suas diferenças, aprendendo a posicionar-se de forma ética nesse mundo (FREIRE, 2011). Formar as crianças para o desenvolvimento da autonomia é respeitá-las enquanto sujeitos de decisões, é deixá-las ser ativas na construção da sua aprendizagem, vivenciando sua cidadania de forma integral.

Por meio da valorização da autonomia é possível que elas se desenvolvam enquanto sujeitos humanos, com todas as suas potencialidades e vivendo de forma harmoniosa com o mundo (JUNG; DUARTE; SILVA, 2020). Desta maneira as práticas necessitam ser mais amplas visando acompanhar a dimensão do que se deseja alcançar, valorando as experiências e movimentos cotidianos dessas crianças, buscando relações entre a escola e a realidade para que, por fim elas consigam desvelar a si e o mundo.

3 Metodologia da pesquisa

Buscando delinear metodologicamente os passos selecionados para a condução desta pesquisa, descrevemos como abordagem, a qualitativa, pautada em Bodgan e Biklen (1994), buscando conhecer os significados e valores dos educadores entrevistados acerca do conceito de inovação e das práticas inovadoras desenvolvidas na EI. Eles se constituem como corpo escolar da EAUFPA que figura como lócus desta investigação. Como tipo de pesquisa destacamos o estudo de caso de Yin (2016), definido como movimento de conhecimento das características reais dos sujeitos investigados em seu ambiente natural.

Para coletar os dados destacamos a revisão de literatura como elemento para construção da base teórica fundante desta investigação, bem como a coleta e análise do PP da instituição. Por

consequente, realizamos entrevistas semiestruturadas com três educadoras denominadas de E1, E2 e E3. Salientamos que as entrevistas realizadas ocorreram de forma online com o uso da plataforma do *google meet* no período de setembro de 2021 a março de 2022.

Posteriormente, recorreremos ao processo de análise que foi mediado pela técnica de análise de conteúdo de Bardin (1997), os dados foram tratados por meio da transcrição na íntegra e organização de três quadros de análise que comportam as falas das educadoras, bem como as categorias resultantes do processo, nas quais nos deteremos de forma mais intensa.

4 Apresentação, análise e discussão dos dados

Quadro 1 - Concepções docentes

| Pergunta 1- O que para a senhora é Inovação Pedagógica? | | |
|---|--|---|
| <i>Educadoras</i> | <i>Suas falas</i> | <i>Categoria (s)</i> |
| E1 | [...] eu penso que as inovações pedagógicas elas vêm com essas novas teorias, com as novas tecnologias e principalmente com as experimentações [...]. | A inovação pedagógica como caminho para a construção do novo. |
| E2 | [...] Inovação pedagógica ela perpassa pela busca de ferramentas, quando você busca métodos diferenciados, quando você percebe, compreende a realidade do seu aluno e você busca caminhos diferentes para aquela aprendizagem [...]. | |
| E3 | [...] a Inovação pedagógica é isso, é a gente ter coragem de colocar em vida tudo aquilo que é novo, tudo aquilo que se coaduna com esse tempo outro, na escuta desses seres que estão transitando nessa contemporaneidade [...]. | |

Fonte: Os autores, 2023.

Acima apresentamos as evocações das educadoras acerca da sua compreensão sobre inovação pedagógica, é possível perceber que existe uma convergência nas suas perspectivas acerca do conceito, que culminaram em uma única categoria que abrange as falas e pensamentos das três docentes.

A literatura da área define o conceito de inovação de formas variadas, haja vista, o seu caráter múltiplo, contudo, o que emerge das conceituações diversas é sua essência como produção do novo. Destacamos de acordo com Pacheco (2019, p. 49) que inovação é “tudo aquilo que é novo” podendo ser renovado ou reinventado com o passar do tempo. Carbonell (2002, p. 19), por sua vez, a define como “conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas”.

A categoria emergente coaduna, portanto, com a literatura da área, haja vista, que E1, E2 e E3 a compreendem como um caminho para construir o novo. Contudo, foram apontados elementos distintos que envolvem o desenvolvimento do novo para cada educadora. E1 destaca as novas teorias, tecnologias e experimentações.

Esta evidencia a importância do educador enquanto pesquisador, à medida que coloca a busca por novas teorias como instrumento potencializador do uso das inovações. Tardif, Lessard e Lahaye (1991) defendem o docente enquanto sujeito que vive de forma constante a pesquisa para o desenvolvimento da sua prática educativa, objetivando melhorar a aprendizagem dos educandos.

O uso das tecnologias, por sua vez, é compreendido de forma equivocada no contexto da inovação na educação, à medida que entendemos seu uso como instrumento possível de geração de inovações, mas não dependente delas (MORAN, 2015), bem como para Pacheco (2019) a aprendizagem também não depende do seu uso. Sabe-se da importância das tecnologias na contemporaneidade, elas são elemento necessário de comunicação e realização de ações básicas, contudo, construir interdependência entre elas e as inovações ou aprendizagens constitui movimento equivocado de compreensão das realidades sociais e escolares.

As experimentações, por sua vez, alimentam a criatividade, auxiliando as crianças a desenvolverem habilidades naturais do ser humano, fortalecendo ações de interação entre si e com os outros. Experimentar de acordo com o Michaelis online possui definições múltiplas, contudo, no contexto atual compreendemos como ação de execução, por em prática. Constitui, portanto, instrumento forte de desenvolvimento do que é novo, além de instigar as crianças, haja vista, que a escola perpetua ações repetitivas e cristalizadas, então movimentos que promovem desvio de rota, quando pensados de forma crítica podem favorecer aprendizagens, bem como possibilitar a exploração de diferentes sensações (KONRATH, 2013).

E2 direciona sua perspectiva para a construção do diferente e para a realidade do educando. Relacionando com a literatura, a ideia de resgate da realidade pode promover benefícios educativos, como melhora da aprendizagem, tornando-a significativa, que para Pontes Neto (2006) figura como uma perspectiva que surge no cognitivismo de Ausubel, partindo do pressuposto que para construir conhecimentos novos, são necessários conhecimentos preexistentes, sendo eles construídos ao longo da vida do sujeito, é um movimento de retomada do que é conhecido e relação com o que se vai conhecer.

E3 desenvolvendo o conceito de inovação, a partir do uso do novo, busca construí-lo por meio da escuta dos sujeitos. Menezes e Santiago (2014) relatam que ouvir e falar possibilitam a transformação da realidade, facilitando o desenvolvimento do potencial do educando e a melhora das aprendizagens. Defendemos ainda, a partir da perspectiva de Konrath (2013) a escuta sensível, definida por meio do olhar atento ao sujeito, permitindo ao educador ter acesso a sensações e expressões de cada uma das crianças, permitindo espaço de voz a elas.

A busca pelo novo é evidente nos próprios conceitos estabelecidos pelas educadoras, haja vista, que a forma de condução desse novo, é vista por óticas distintas e concebida de formas

variadas, destacando, por sua vez, a possibilidade e necessidade do educador enquanto autor (ARROYO, 2013), aquele que propõe, constrói e ousa. Existe a necessidade do docente se ver como um sujeito intelectual (MOREIRA, 2001), buscando romper com os cerceamentos que visam conduzir a prática educativa como trabalho mecânico, privilegiando normativas e não o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo do educador e do educando.

Quadro 2 - Concepções docentes

| Pergunta 2: Olhando para sua prática educativa a senhora acredita que suas aulas possuem caráter inovador? Caso sim justifique | | |
|---|--|---|
| <i>Educadoras</i> | <i>Suas falas</i> | <i>Categoria (s)</i> |
| E1 | [...] sim [...] a nossa prática pedagógica é inovadora porque ela caminha com a proposta pedagógica, a proposta de ensino das outras frentes de trabalho na área da Educação lá na escola [...]. | A inovação como movimento que permite a comunicação entre as áreas do conhecimento. |
| E2 | Parece até pretensão né, dizer sim [...] eu penso que esse trabalho e essa visão colaborativa integradora, né de estar articulando com as áreas do conhecimento [...]. | |
| E3 | Eu acredito que sim [...] tentar dialogar com múltiplas linguagens [...] esse diálogo com outras áreas do conhecimento [...]. | |

Fonte: Os autores, 2023.

É consenso entre as educadoras a utilização de inovações em suas práticas educativas, bem como a comunicação entre as áreas do conhecimento como caráter do uso das inovações. É sabido que a escola da atualidade está obsoleta e não caminha ao lado da sociedade, apesar das mudanças sociais figurarem modificações sociais e escola ainda não consegue acompanhar o ritmo dessas mudanças (RIBEIRO, 2011). Um dos principais aspectos relativos a esse atraso está ligado à perspectiva teórica predominante na educação nacional, à teoria tradicional, que coloca o docente como foco do processo educativo, negligenciando a importância do discente e de suas contribuições para a construção de conhecimento (JESUS; AZEVEDO, 2020).

Acerca das características do ensino tradicional temos a supervalorização da disciplinarização. O currículo disciplinar é atualmente o mais utilizado nas escolas brasileiras, nesse caso, pensar possibilidades fora desse contexto, é com certeza movimento de resistência e de fuga da perspectiva majoritária que norteia a construção dos currículos. Haja vista, o direcionamento de ações que seguem contra a corrente, se afastando da hierarquização e estratificação dos saberes (JUNIOR; GALVÃO, 2005).

Buscando formas de subverter essa perspectiva é que emergem as formas distintas que valorizam um ensino com significado, os processos e os sujeitos, podendo ir desde ações que apenas integram conhecimentos seguindo o campo disciplinar, até aquelas que modificam todo esse panorama permitindo um universo não disciplinar.



Neste contexto, Santos (2012) destaca quatro formas de trabalhar integrando os conhecimentos, destacando as perspectivas pluridisciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, como movimentos que buscam distanciar o processo pedagógico da total disciplinarização. As falas das educadoras demonstram uma preocupação em atuar de forma agregada os conhecimentos, o que não deveria ser uma dificuldade, pois as relações entre eles são naturais. Contudo, abrimos espaço para destacar que não somos avessos a movimentos disciplinares, eles constituem-se como ação necessária de compreender os conhecimentos, todavia, o que nos alarma é o excesso de disciplinarização que valora um ensino segregado.

A perspectiva tradicional e o excesso de disciplinarização, bem como os demais elementos que envolvem essa teoria são apontados por Jesus e Azevedo (2020) como ações de retração das capacidades criativas dos sujeitos, o que figura como problemática para o desenvolvimento das crianças, haja vista, que a criatividade se constitui como elemento chave da sua formação enquanto sujeito e cidadão. Pátaro e Bovo (2012) destacam que o uso de disciplinas isoladas é insuficiente para a construção de conhecimentos interligados impossibilitando a permeabilidade pela complexidade da vida dos sujeitos.

Quadro 3 – Concepções docentes

| Pergunta 3 – A senhora poderia citar pelo menos duas características inovadoras desenvolvidas junto aos educandos em suas aulas? | | |
|---|--|---------------------------------|
| <i>Educadoras</i> | <i>Suas falas</i> | <i>Categoria (s)</i> |
| E1 | [...] construção de cenário, na escola de aplicação o cenário é construído com os professores de artes visuais, são os professores da linguagem plástica, junto com as crianças [...]. | Trabalho coletivo/colaborativo. |
| | [...] construção coletiva, porque construir coletivamente é muito difícil, na sociedade que a gente vive né, nesse modelo de sociedade [...]. | |
| E2 | [...] eu considero essa possibilidade colaborativa de um trabalho colaborativo [...]. | |
| | [...] a questão da inclusão digital [...]. | |
| E3 | [...] tem uma coisa que eu amo trabalhar que é com projetos de aprendizagem, projetos em que as crianças tenham a oportunidade de protagonizar seus processos de aprender [...]. | Projetos de aprendizagem. |
| | [...] um outro elemento inovador é trazer esses processos esses projetos de aprendizagem para uma perspectiva transdisciplinar e romper as barreiras dos conteúdos [...]. | A perspectiva transdisciplinar. |
| | [...] outro aspecto da inovação que eu acho que é muito importante, uma coisa que eu faço muito com as crianças é tentar trazê-las para esse lugar de protagonismo de condução das suas ações [...]. | O educando como protagonista. |

Fonte: Os autores, 2023.

No quadro acima as educadoras responderam sobre características inovadoras que desempenham juntamente com os educandos, permitindo um olhar mais profundo sobre as práticas desenvolvidas. Sabe-se que o foco do movimento inovador desenvolvido por elas é a

comunicação entre as áreas do conhecimento, vejamos, portanto, quais elementos dentro desse contexto maior são trabalhados de forma mais intensa com as crianças.

O primeiro elemento destacado é o trabalho colaborativo evidenciado por E1 e E2, é notório que E1 relatou duas ações distintas, contudo, compreende-se a essência de ambas como firmada em uma ação de trabalho colaborativo, pois a educadora ressalta a importância de desenvolver um trabalho conjuntamente com as crianças. Neste contexto, surgem três perspectivas de realizar essa interação, a primeira se refere ao trabalho “junto” que de acordo com o Michaelis online significa, posto em contato com, unido, e que teoricamente entendemos que se dilui dentro das duas outras possibilidades apresentadas a seguir.

Acerca do trabalho coletivo destacado por E1 salientamos Oliveira Neto (2020) que o compreende como amplo, buscando que os sujeitos múltiplos e diversos que compõem a escola aprendam suas dimensões e significados, pois ela figura mais que um espaço de ensino e aprendizagem, se constrói nas relações, no diálogo, no lazer, nos atores e práticas.

Por conseguinte, evidenciamos a perspectiva colaborativa, destacada por E2 e descrita por Damiani (2008, p. 214) como “componentes que compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses”. Neste contexto, concebemos que ambas possuem objetivo similar, o desenvolvimento de um trabalho em que todos os agentes participem ativamente, compreendendo suas funções, significados e tomando decisões, contribuindo ainda com o rompimento de ações de hierarquização, possibilitando que os educandos se sintam parte do processo de aprendizagem. Construindo dessa maneira um ambiente mais seguro e acolhedor para as crianças.

Seguindo para a próxima categoria temos a questão da inclusão digital. Pensar em inovação, a partir do senso comum remete quase que instantaneamente ao uso de recursos tecnológicos e apesar da relação não ser direta Bacich (2018) define que existe grande afinidade entre ambos, destacando que seu uso conjunto pode promover a aprendizagens mais duradouras. Almeida (2005) compreende as tecnologias como elemento vasto que pode promover possibilidades diversas com significados distintos, a partir do contexto em que se inserem, sendo constituídas por meio da sociedade e sua cultura.

É comum pensar em reformas, principalmente ligadas à inserção de aparelhos tecnológicos quando se pensa em maneiras de subverter os problemas educacionais, entretanto, Pacheco (2019) ressalta a importância de compreendermos que pensar estes como salvadores do processo educativo é um total equívoco, ressaltamos esse pensamento, somente para resgatar a ideia de que nem as inovações nem a aprendizagem dependem fidedignamente da tecnologia, haja vista a fala de E2:

Parece até pretensão, né dizer sim. Mas eu acho que pela própria essência de estar utilizando um recurso, um tablete, um software, um computador, um data show, um jogo, uma animação, qualquer que seja dessas tecnologias, ela já se constituiria como inovadora [...].

Entretanto, Pacheco (2019) defende que seu uso de maneira crítica pode produzir melhoras significativas na educação brasileira. Seus usos são bastante debatidos no campo científico, entretanto, defendemos sua utilização de maneira não ingênua, compreendendo por meio de Lopes e Macedo (2002) que os recursos tecnológicos não se constituem como instrumentos transparentes e despretensiosos afinal, representam a materialização de uma determinada cultura, de um modelo global que organiza o poder na sociedade.

Vivemos em um mundo globalizado e no auge da era tecnológica, ações básicas como se comunicar ou comprar são movimentos ligadas a recursos tecnológicos, neste contexto, a nova geração já nasce imersa nessa realidade, crianças pequenas conseguem manusear e utilizar aparelhos eletrônicos melhor que alguns adultos. É notório que elas precisam que o processo educativo esteja interligado ao uso das tecnologias, pois a escola e a sociedade são espelhos uma da outra. No entanto, necessitamos buscar um equilíbrio em seu uso, relembrando sempre dos objetivos pelos quais aqueles recursos fazem parte da ação escolar.

E3 que elenca três instrumentos inovadores, iniciando pelos projetos de aprendizagem. Vieira (2007) ao falar de educação de qualidade adentra um campo de grande dissenso, contudo, defende que o processo educativo permeie ações racionais e emocionais, buscando a construção de uma formação que valorize a compreensão do mundo e possibilitando a construção de projetos pelos sujeitos. Neste contexto, o desenvolvimento de projetos e não somente os educativos, são processos naturais do ser humano, são parte da sua realidade.

A aprendizagem por meio de projetos está inserida no campo das Metodologias Ativas (MA) que constituem possibilidade vasta na promoção de aprendizagens diversas e desenvolvimento de ações reflexivas, que surgem a partir de situações do cotidiano do sujeito, buscando torná-lo crítico, autônomo e protagonista para conseguir solucionar problemas. A aprendizagem por meio de projetos ou aprendizagem baseada em projetos (ABP) figura como tipo específico desse campo vasto das MA, preocupada com o desenvolvimento da atuação ativa do discente no processo educativo, visando colocá-lo frente a desafios e tarefas que necessitem de uma resolutiva (MORAN, 2015).

Prado (2005) concebe a ABP como instrumento que necessita ser utilizada de forma alinhada com objetivos educacionais, almejando desenvolver por meio do caráter construcionista e da união com as mídias diversas o currículo da escola, buscando superar práticas escolares

tradicionais, através de ações inovadoras que permitam pensar de forma crítica os processos, os sujeitos e suas funções.

Os projetos figuram como elemento usual da EAUFPA (EAUFPA, 2017), pois, seu uso coaduna com a perspectiva de construção e reconstrução de metodologias diversas e eficazes na promoção de aprendizagens mais duradouras e significativas, haja vista, que valoriza a resolução de problemas e coloca o educando no centro do processo, permitindo que ele seja ativo e protagonista na construção das aprendizagens, é movimento de compreensão da criança como sujeito que pode contribuir para melhorar sua educação.

A outra categoria elencada por esta educadora constitui-se na perspectiva interdisciplinar de conhecer, visando romper com as barreiras da disciplinaridade. Ela figura de acordo com Santos (2012) como o movimento de diálogo entre as áreas do conhecimento, buscando desenvolvê-la, a partir de uma única temática e mantendo o caráter disciplinar, mas possibilitando a comunicação entre as áreas do conhecimento.

A interdisciplinaridade aparece ainda como elemento base do processo formativo da EAUFPA, destacada em seu PP (EAUFPA, 2017) como ação que busca reunir as ciências e as humanidades para o desenvolvimento da educação do futuro que tem como objetivo romper os muros que separam natureza e cultura. Para Morin (2011) ela é mais que uma interação ingênua dos conhecimentos, constituindo-se, como instrumento de promoção de um diálogo real entre os saberes, visando preparar os sujeitos para a vivência em sociedade. É ação que deve ser concebida para além da fuga do tradicional, focalizando a liberdade.

É defendida também no documento da instituição como possibilidade de promoção do desenvolvimento de habilidades que coadunem com a realidade dos educandos (EAUFPA, 2017). Permitindo identificar a integração das áreas do conhecimento através das realidades, falas e experiências dos sujeitos.

E para finalizar apresentamos a última categoria que consiste no protagonismo do educando. O sujeito protagonista é aquele que está no centro do processo, exercer essa função faz parte da essência do ser humano, pois viver exige que este consiga aprender de forma ativa, buscando por meio do conhecer, desenvolver-se, respondendo indagações e solucionando problemas (MORAN, 2006). O protagonismo escolar ocorre quando se subverte a estrutura hierárquica cristalizada, quando o educando se torna o centro do processo e não mais o educador. O docente, portanto, assume uma nova função que se estabelece por meio da mediação, que de forma alguma é inferior a anterior, contudo, nesse movimento outro ele permite que o educando assumam responsabilidades e seja autônomo, mais uma vez, é perceptível um movimento de colocar

o educando como parte do processo, visando seu desenvolvimento e interação natural com a escola.

4 Considerações finais

Visando destacar os resultados alcançados ao longo dessa pesquisa, salientamos que as inovações na EI figuram como possibilidade fértil de desenvolvimento da autonomia das crianças. Inicialmente, destacamos as inovações como elemento de pertencimento institucional, estabelecidas como princípio da escola e presentes na prática docente. Haja vista, que para além de conceberem um conceito de inovação, destacado no quadro um, que coaduna com a literatura da área, suas perspectivas são similares, contudo, é presente a subjetividade na conceituação de cada uma, reafirmando a amplitude do uso das inovações por meio da individualidade das educadoras.

Outro movimento que constitui uma base de pensamento universal das educadoras é a categoria do quadro dois, em que a comunicação dos conhecimentos é vista como caráter inovador de suas ações práticas. Trazendo a luz à importância de um elemento muito discutido no campo educacional da atualidade, a superação das barreiras e muros disciplinares. Sabemos que este nível de ensino não é figurado por meio de conhecimentos disciplinares, todavia, mesclar os saberes, saindo das caixas que frequentemente criamos para produzi-los é essencial para não construir cercados nas mentes dos sujeitos, principalmente em etapa de desenvolvimento tão importante como a EI.

No quadro três são destacadas as práticas inovadoras desenvolvidas pelas educadoras e é possível perceber um diálogo entre E1 e E2 através do apontamento de ambas para o trabalho coletivo/colaborativo. Posteriormente seguindo para a inclusão digital, projetos de aprendizagem, perspectiva interdisciplinar e o educando enquanto protagonista. São vastas as possibilidades destacadas por elas e demonstram que o PP da escola, no que diz respeito às possibilidades de inovação é contemplado nas práticas docentes. Salientamos ainda que os apontamentos de valoração dos sujeitos e suas subjetividades, bem como espaços de escuta e fala pelos educandos indicam o desenvolvimento de ações de autonomia pelas crianças, oportunizando a elas tomadas de decisão, direitos de escolha e serem ativas na construção da sua aprendizagem.

Portanto, defendemos que o educador se compreenda como sujeito autor e autônomo, capaz de propiciar espaços de criatividade e de participação das crianças, oportunizando por meio do novo, espaços de aprendizagem vastos e com significância. É necessário reconhecer as crianças enquanto sujeitos de direitos e de voz, que estão se constituindo como cidadãos através de processos propiciados pela escola, deixá-las ser parte desse processo e construí-lo conjuntamente é respeitá-las enquanto sujeitos de direitos, como parte de uma comunidade, de uma sociedade.

Referências

- ALMEIDA, M, El, B. Prática e formação de professores na integração de mídias. *In:* ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (orgs.). *Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro*. Ministério da Educação, SEED, 2005.
- ARROYO, M. *Currículo: território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 5 ed. 2013.
- BACICH, L. *Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas*. *In:* BACICH, Lilian; MORAN, José. (Orgs.) *Metodologias Ativas para uma educação inovação inovadora uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. *In:* RETO, Luis, Antero; AUGUSTO, Pinheiro. (Trads.) São Paulo: Lisboa Edições 70, 1977.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07/02/2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10/02/2023.
- BOGDAN, R, C; BIKLEN, S, K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- DAMIANI, M, F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*: Curitiba, n. 31, p. 213-230, Editora UFPR, 2008.
- DIAS, A, A; MEDEIROS, M, F, M. Análise da construção da autonomia infantil: interações entre crianças e professoras na educação infantil. *Psic. da Ed*: São Paulo, v. 51, p. 116-126, 2020.
- ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA. *Projeto Pedagógico da Escola de Aplicação*. Aprovado na Resolução n. 4.905, de 21 de março de 2017.
- EXPERIMENTAR. *In:* MICHAELIS: Moderno dicionário da língua portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/experimentar/>. Acesso em 09/02/2023.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GADOTTI, M. *Escola cidadã*. Cortez, 1992.

JESUS, P; AZEVEDO, J, M. Inovação educacional. O que é? Por quê? Onde? Como? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*: Porto, n. 20, p. 21-55, 2020.

JUNG, H, S; DUARTE, J, L, M; SILVA, L, Q. Desenvolvimento da autonomia discente: implicações no currículo. *Revista Humanidades e Inovação*. v.7, n.8, p. 245-257, 2020.

JUNIOR, M, S; GALVÃO; A, M, O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, 2005.

JUNTO. In: *MICHAELIS*: Moderno dicionário da língua portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/junto/>. Acesso em 09/02/2023.

KONRATH, R, D. Berçários: estímulo à experimentação ou produção? Um convite à reflexão. *Revista Acadêmica Licência & acturas*, v. 01, n. 01, p. 20-24, julho/dezembro, 2013.

LOPES, A, C; MACEDO, E. *Currículo*: debates contemporâneos. Cortez, São Paulo, 2002.

MARINO, L, F. A falência do modelo escolar tradicional e a necessária construção de uma educação integral e comunitária. *Giramundo*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 19-30, 2018.

MENEZES, M, G; SANTIAGO, M, E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico emancipatório. *Pro-Posições*. Campinas, v. 25, n. 3, p. 45-62. 2014.

MOIMÁS, J, X; ARAUJO, L, A; ANJOS, C, I. Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: retomando proposições e retomando o debate. *Debates em Educação*. Maceió. v. 14, nº. Especial, p. 44-63, 2022.

MORAN, J, M. *Mudando a educação com metodologias ativas*. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens, Ponta Grossa, v. 2, n. 5, p.15-33, out. 2015. Disponível em: <http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf>. Acesso em: 01/02/2023.

MORAN, J, M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; BEHRENS, Marilda Aparecida; MASETTO, MARCOS (orgs.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus. ed. 10, 2006.

MOREIRA, A, F, B. Currículo, cultura e formação de professores. *Educar*, Editora da UFPR, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. *Cortez*. Brasília, UNESCO, 2011.

OLIVEIRA NETO, B, M. Gestão pública da educação infantil: o trabalho coletivo em benefício de um ensino significativo. *Ensino em Perspectivas*. Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2020.

PÁTARO, R, F; BOVO, M, C. A interdisciplinaridade como campo de diálogo no campo da pesquisa e da educação. *Revista NUPEM*. Campo Mourão, v. 4, n. 6, jan./jul. 2012.

PACHECO, J, A. *Inovar é assumir um compromisso ético com a educação*. Editora Vozes. 2019.

PRADO, M, E, B, B. Pedagogias de projetos fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (orgs.). *Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro*. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005.

PONTES NETO, J, A, S. *Teoria da aprendizagem significativa de David Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel: perguntas e respostas Ausubel: perguntas e resposta*. Campo Grande - MS, n. 21, p.117-130, jan./jun. 2006.

RAMOS, J, R; GUIMARÃES, J, N; MOTA B, G, N. Educação infantil e o desenvolvimento da autonomia. *REVISTA EDUCAÇÃO & ENSINO*: Fortaleza, v. 4, n. 2, jul./dez. 2020

RIBEIRO, M, L, S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. Campinas, SP: Autores associados, 21ª edição, 2011.

SANTOS, Carlos Afonso Ferreira dos. *Inovação pedagógica e o currículo da educação física: Percepções de docentes da escola de aplicação da UFPA*. 2021. 176f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Educação Básica) Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

SANTOS, M, A, R. *Transdisciplinaridade e educação*. Belém: Editora Açaí, 2012.

SILVA, M, O. Currículo na educação infantil: aproximações da pedagogia da infância. *Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama*. Eunápolis (BA), v. 12, n. 1, p. 89-109, jan./jun. 2021.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

UFPA. *Plano de Desenvolvimento Institucional (2016-2025)*. Universidade Federal do Pará, 2016. Disponível em: https://portal.ufpa.br/images/docs/PDI_2016-2025.pdf. Acesso em: 06/02/2023.

VIEIRA, Eulália Soares. *Escolas diferenciadas praticam um ensino diferenciado para melhor? O que dizem os estudantes sobre o ensino de ciências de uma escola de aplicação*. 2008. 121f. Dissertação (Mestrado em educação em ciências e matemática) Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

YIN, R, K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.