



PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

**ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA FEEVALE
ESCOLA DE APLICAÇÃO**

2022

SUMÁRIO

1. CONTEXTUALIZAÇÃO	3
1.1 História	3
1.2 Dados Atuais	6
2. SOMOS	6
2.1 Estudantes e suas Famílias	7
2.2 Docentes	8
2.3 Gestão Pedagógica	9
2.4 Auxiliares de Aprendizagem, Técnicos-administrativos e Setores de Apoio	10
3. PROPÓSITO	10
4. ACREDITAMOS	11
4.1 Infâncias, Juventudes e Adultez	11
4.2 Educação	13
4.3 Customização da Aprendizagem	15
4.4 Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade	16
4.5 Relação Escola e Comunidade Escolar	17
4.6 Internacionalização	18
5. ECOSSISTEMA DE APRENDIZAGEM	19
5.1 Ambientes de Aprendizagem	20
5.2 Laboratório de Experiências Criativas (LEC) - Qualificação e Atualização Contínua Docente	20
5.3 Metodologia	21
5.3.1 Mentoria	22
5.3.2 Projetos	23
5.3.3 Investigação Científica	23
5.3.4 Workshop	24
5.3.5 Desafios & Festivais	24
6 PROJETO APRENDIZAGEM INTEGRAL	25
INSPIRAÇÕES	26

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

O Projeto Político-Pedagógico, em permanente avaliação e construção, é responsável por definir a identidade e nortear as diretrizes e estratégias da Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação, a fim de qualificar o processo de aprendizagem dos estudantes. Neste documento, explicitamos o referencial teórico que norteia nossas opções e ações pedagógicas, nossas metodologias inovadoras em busca de um projeto pedagógico contemporâneo a partir da colaboração e cooperação constante da comunidade escolar como fonte de enriquecimento da proposta pedagógica (CARBONELL, 2002).

Apostamos no desenvolvimento de novos valores: em vez da padronização, propomos a customização; em vez de dependência, construímos a autogestão; em vez de isolamento e individualismo, o coletivo e a colaboratividade; em vez da privacidade do trabalho pedagógico, propomos que seja compartilhado; em vez de autoritarismo, a gestão democrática; em vez de cristalizar o instituído, inovamos; em vez de qualidade total, investimos na qualidade para todos (VEIGA, 2003).

Nesse sentido, a nossa história constitui-se, desde sua origem, de um projeto que se constrói e renova-se continuamente, de forma dialética, integrando reflexões e práticas pedagógicas, acolhendo diferentes pontos de vista, encaminhando para uma nova cultura educacional, protagonizado pelo dinamismo de seus integrantes (HERNANDEZ, 2000), atuando, não somente como uma Escola responsável pela aprendizagem, mas também como uma Escola aprendente, capaz de compreender e agir eficazmente perante as situações ou problemas relacionados com o seu propósito, adaptando-se facilmente aos desafios do agora e do amanhã (FULLAN, 2003).

1.1 História

A Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação, vinculada à Pró Reitoria de ensino, da Universidade Feevale, encontra-se situada em Novo Hamburgo, no Vale do Rio dos Sinos, no Estado do Rio Grande do Sul. É mantida pela Associação Pró-Ensino Superior de



Novo Hamburgo – ASPEUR, fundada em 28 de junho de 1969, uma entidade comunitária, sem fins lucrativos, constituída por representantes da comunidade regional que, com esforço solidário e comprometido, vem administrando a instituição há 50 anos.

A ASPEUR, em sua organização, constitui-se de Conselho de Administração, Conselho Fiscal e Conselho Consultivo. É integrada por profissionais das mais diversas áreas e, em especial, por ex-estudantes da Instituição. Inicialmente denominada Federação de Estabelecimento de Ensino Superior em Novo Hamburgo – FEEVALE, foi instalada em 24 de março de 1970 na cidade. A partir de 2010, foi credenciada como Universidade. A Feevale, como instituição de Ensino Superior, surgiu da vontade comunitária com a finalidade de formar, aperfeiçoar e especializar profissionais, propiciando o desenvolvimento social, econômico e cultural permanente da região e da sociedade como um todo.

A Escola de 2º Grau Feevale teve seu funcionamento homologado em 27 de fevereiro de 1989, através da Portaria nº 02516/89, publicada no Diário Oficial do Estado, em 10 de abril de 1989. O então diretor-geral da Feevale, professor João Carlos Schmitz, nomeou como diretor da Escola de 2º Grau Feevale o professor Fernando Killing, através da Portaria nº 015/88DG, e como vice-diretor o professor Hélio Morchel, através da Portaria nº.016/88DG.

Em março de 1989, a Feevale implantou a Escola de 2º Grau, que também oferecia dois cursos técnicos: Desenhista de Calçados e Contabilidade. Embora tenha sido inaugurada em 1989, desde 1985 já havia um processo de pesquisa sobre quais cursos a futura escola ofertaria. Essas discussões foram acompanhadas pela ASPEUR, que nomeou uma comissão para essa finalidade.

A Escola de 1º Grau nasceu de um desejo da comunidade em constituir, no município de Novo Hamburgo, uma escola com uma proposta pedagógica inovadora. No final do ano de 1998, a Instituição encaminhou ao Conselho Estadual de Educação um novo Regimento Escolar para a Educação Básica, propondo, entre outras mudanças, a unificação das escolas de 1º e 2º Graus, conseqüentemente, a denominação para Centro de Ensino Médio, e um espaço para produção de conhecimento através da pesquisa, observação e atuação dos acadêmicos dos cursos de licenciatura.

Além da mudança de nomenclatura, o novo Regimento propôs que o Centro de Ensino Médio pudesse organizar-se a partir de ciclos de aprendizagem, em substituição ao modelo seriado até então utilizado. Ambas mudanças foram autorizadas, conforme o Parecer 1.254/98,



emitido pelo Conselho Estadual de Educação em 21/12/98, e aprovado em 23/12/98, tendo como relatora Magda Pütten Dória. Assim, a partir do ano letivo de 1999, essas mudanças foram colocadas em prática no Ensino Fundamental e no Médio.

Após a implantação dos ciclos de aprendizagem, ainda em 1999, o Centro de Ensino Médio Feevale passou a discutir questões relacionadas aos novos desafios da educação escolar contemporânea, como a internacionalização e a Educação Inclusiva, cuja prática é considerada referência na região do Vale do Rio dos Sinos.

Na perspectiva de indissociabilidade entre os diferentes níveis de aprendizagem propostos pelo Centro Universitário Feevale e do constante aprimoramento da relação entre a Educação Básica e as atualizações pedagógicas dos professores, em 2003, a Escola passou a ser denominada Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação. Essa denominação foi aprovada através do Parecer 39/2004, em sessão presidida por Vera Rübenich Zanchet, no dia 14 de janeiro de 2004, e representa uma das principais características que a Escola mantém.

Atendendo à Lei Federal nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que determina a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, a partir de 2007, a Escola alterou sua organização curricular nesse nível de aprendizagem. Da mesma forma, neste período, reformulou os currículos dos Cursos Técnicos oferecidos.

A partir de 2011, ampliou-se a oferta para o ensino na Educação Infantil no turno da tarde, avançando a cada ano com a etapa e o ciclo subsequente, até o 2º ciclo do Ensino Fundamental. Paralelo a isso, a Escola passou a oferecer o turno integral que, à tarde, recebeu o nome de Currículo Ampliado, com a oferta de oficinas de caráter lúdico, social, afetivo, ambiental, expressivo, voltadas para o desenvolvimento contínuo.

Em 2015, com uma trajetória de quase trinta anos de inserção comunitária voltada à pesquisa e à inovação na aprendizagem, nossa Escola, antes ligada ao Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes, passa a estar vinculada diretamente à Reitoria, fortalecendo sua inserção dentro da Instituição.

A Escola constitui-se em um espaço privilegiado e se apresenta como possibilidade de integração e construção de novos saberes na área educacional, relacionada com os cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Feevale. Assim, o desafio da interface com as disciplinas e atividades de pesquisa da Universidade é um dos aspectos que leva a constantes



reflexões, pois, como Escola de Aplicação tem o compromisso de promover experiências que consolidem a indissociabilidade entre aprendizagem e pesquisa, entre teoria e prática.

1.2 Dados Atuais

Através de estratégias de aprendizagem inovadoras, a Escola revê, constantemente, seu modo de ser, construindo um ambiente acolhedor, com espaços de fala e escuta, permeados pelas dimensões do humano. Atualmente, atendemos o público da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos e de Cursos Técnicos.

Compartilhamos toda a estrutura física, recursos humanos e tecnológicos da Universidade Feevale, articulando propostas de aprendizagem inovadoras, em busca da autogestão e do desenvolvimento de um projeto de vida, como também promovemos vivências que desenvolvem inteligências múltiplas em projetos transdisciplinares.

Apresentamos, como diferenciais significativos, a Universidade como uma extensão da Escola; desafios e festivais, que complementam a aprendizagem na prática; contraturno como um universo de possibilidades para os estudantes; Laboratório de Experiências Criativas, apresentando uma proposta de atualização pedagógica para professores; ecossistema de aprendizagem inovador; ambientes indoor, onde a aprendizagem é experienciada em diferentes espaços; ambientes outdoor para experiências ao ar livre; ambiente virtual, com repositório de materiais e interação entre professores e estudantes; parceria com a Finlândia através do espelhamento com as metodologias e tecnologias da melhor educação do mundo.

2. SOMOS

Nossa Escola é constituída de sujeitos protagonistas do seu processo. São partes integrantes: estudantes e suas famílias, docentes, auxiliares de aprendizagem e técnicos-administrativos, que compõem a comunidade de aprendizagem e se organizam em grupos representativos com características e atribuições que dão vida ao Ecossistema Feevale e à gestão participativa e democrática. São eles: Grêmio Estudantil Feevale (GEFEE), o Núcleo Docente Estruturante (NDE); Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP); Associação de Pais e Professores (APP), Assembleia e Colegiado Escolar. Além disso, nossa escola é um espaço comunitário



aberto a toda a comunidade onde se promove a construção da aprendizagem coletiva e colaborativa.

Nesse contexto, por meio das comunidades de aprendizagem criam-se espaços interativos, inclusivos, partilhados, dialógicos, no qual, a igualdade e a diferença são valores compatíveis e enriquecedores, de acordo com autores da área da educação como Jürgen Habermas (1989) e Paulo Freire (1991; 1996; 1997).

2.1 Estudantes e suas Famílias

A Escola recebe estudantes de toda região do Vale do Rio dos Sinos, entre eles, filhos de funcionários da instituição, e tem caráter filantrópico, atendendo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O grupo de estudantes é heterogêneo, carregado de diferentes experiências, conhecimentos e inteligências múltiplas, o que é reconhecido e valorizado pela Escola. Com isso, enriquece as práticas pedagógicas e o desenvolvimento dos projetos, o que nos caracteriza como uma escola inclusiva, garantindo, assim, acesso a todos ao currículo. Pois, de acordo com Gardner (1993), cada sujeito tem suas potencialidades individuais.

O protagonismo estudantil na nossa escola fica também evidenciado na participação dos estudantes em assembleias, que são momentos de palavra e diálogo, quando o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar o que consideram oportuno. É um momento organizado para que estudantes, professores e direção possam discutir sobre as questões que lhes pareçam pertinentes para qualificar o trabalho e a convivência escolar (PUIG, 2000), contribuindo para o desenvolvimento de sociedades e culturas mais democráticas e sensíveis à ética nas relações humanas (ARAÚJO, 2008) e para uma escola-cidadã, implicada no desenvolvimento da cidadania (GADOTTI, 1997).

Nossa escola é um espaço de encontro, no qual vivenciamos e experienciamos conhecimentos nas suas mais diversas formas de se compreender e estar no mundo. É um local que oportuniza o desenvolvimento de habilidades sociais, críticas e da autonomia, além de momentos com os grupos representativos, como GEFEE, que organiza eventos, atividades de integração, campanhas educativas e sociais, e APP, que colabora no aprimoramento do processo



educacional e na integração família-escola-comunidade, caracterizando um ambiente colaborativo.

2.2 Docentes

Os docentes atuam em diferentes espaços de aprendizagens a fim de promover a mediação dos processos de construção de saberes, segundo Hattie (2017). Um ambiente favorável para a aprendizagem é aquele que gera uma atmosfera de confiança, onde são considerados diferentes pontos de vistas e admitidos múltiplos caminhos para desenvolver as habilidades, em constante ressignificação, uma vez que são a essência da aprendizagem.

Dessa forma, os docentes da Escola, em co-autoria com os estudantes, criam espaços colaborativos para o desenvolvimento da aprendizagem, através de feedbacks constantes. Segundo Freire (1996), “os seres humanos têm essa possibilidade de ser co-criadores, a qual nos libera de ser meros executores das programações sociais e de ficar subordinados às metodologias bancárias” (MESSINA, 2001, p. 228).

Fullan e Hargreaves (2001) afirmam a necessidade de os professores trabalharem na perspectiva de uma colegialidade, assumindo o desafio do desenvolvimento de um profissionalismo baseado numa cultura colaborativa e no empenho do grupo a fim de qualificar as aprendizagens. Nesse sentido, periodicamente, os professores reúnem-se para planejar as ações, co-criar projetos, avaliar metodologias, compartilhar o processo de aprendizagem dos estudantes, tomar decisões sobre as escolhas das estratégias pedagógicas mais adequadas. De acordo com Knight (2011), essas práticas constituem-se de uma ferramenta essencial para a formação continuada do professor que, ao discutir, planejar e refletir com seus pares, tem a oportunidade de promover seu desenvolvimento profissional e a cultura colaborativa dentro da Escola.

Com base nesses princípios, temos o grupo docente da Escola, composto por profissionais habilitados para gerir a sala de aula, os tempos e os espaços, comprometendo-se com o processo de aprendizagem dos estudantes. Para tanto, mantém-se atualizado e conectado com o mundo, é flexível e tem domínio de ferramentas pedagógicas e tecnológicas, além de ser comprometido com a efetivação da metodologia da Escola, atuando conforme os documentos norteadores.

Acreditamos, ainda, no trabalho do professor-mentor, referência do estudante e elo entre ele e o grupo de professores do ciclo, NAP, profissionais que atendem o estudante e a família/responsáveis. É quem acompanha o processo de aprendizagem do estudante em sua trajetória escolar e elabora estratégias para qualificar a aprendizagem dos seus mentorandos, auxiliá-los na construção da autogestão, do desenvolvimento integral e do projeto de vida. Essa relação, professor-mentor e estudante, segundo Ragins (1997), tem a possibilidade de transformar indivíduos, grupos, organizações e comunidades.

Os professores tutores e monitores dos polos da Educação a Distância, assim como os professores-mentores, acompanham a caminhada do estudante na compreensão do contexto social-afetivo, no acompanhamento das evidências de aprendizagem, na orientação para novas aprendizagens e na construção do projeto de vida. De acordo Oliveira (2019), eles desempenham o contato direto e individualizado com o estudante, tendo evidente a premissa de que cada um tem sua autonomia dentro do processo de aprendizagem, sendo assim, direciona o estudante à exploração, à pesquisa, à investigação, à troca com o grupo sob um um processo de aprendizagem autônoma e colaborativa. Esses professores e monitores são essenciais para manter os estudantes ativos, assim como a sua permanência e continuidade nos estudos (LEAL, 2004).

Espelhados na Universidade, possuímos um Núcleo Docente Estruturante (NDE), constituído por um conjunto de professores como instância intermediária entre o grupo de docentes e NAP, não substituindo o papel do coordenador pedagógico. É composto por professores titulares atuantes que seguem, preferencialmente, aos critérios da representatividade da área de conhecimento e dos ciclos de aprendizagem.

2.3 Gestão Pedagógica

A gestão pedagógica é composta pela direção e coordenação pedagógica, as quais norteiam, apoiam, acompanham o grupo de professores, estudantes e a comunidade escolar, assegurando as condições necessárias para o pleno desenvolvimento da nossa escola, de acordo com os documentos que a regem. Além disso, estabelecem uma relação entre os setores e os agentes que atuam no processo educativo, seja em funções pedagógicas, seja em funções administrativas.

Dessa forma, a gestão pedagógica exerce uma liderança visionária, buscando, em concordância com Veiga (2001), romper de maneira definitiva com as estruturas mentais e organizacionais fragmentadas existentes na educação e nos sistemas de aprendizagem; definir e consolidar o vir a ser da escola baseado em princípios e diretrizes contextualizadas; criar utopias pedagógicas a partir da vontade política da comunidade escolar transpondo o individualismo e estabelecendo a parceria e o diálogo; fortalecer o processo de diagnóstico da escola para solucionar os problemas enfrentados individual e coletivamente. Também sendo considerados por Rowe (2002), como verdadeiros líderes estratégicos.

Para Hargreaves e Fullan (2000), professores e gestores enfrentam o desafio de transformar as escolas em ambientes cujo clima de trabalho envolva a todos e favoreça uma educação de qualidade, propondo a escola como organização aprendente, pois “se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos” (PARO, 2003, p. 10).

2.4 Auxiliares de Aprendizagem, Técnicos-administrativos e Setores de Apoio

Os auxiliares de aprendizagem são acadêmicos dos cursos superiores de Licenciatura e Pedagogia da Universidade Feevale caracterizando a parceria entre Universidade e Escola. Sua atividade principal é apoiar os grupos de aprendizagem, especialmente àqueles que tenham estudantes público-alvo da educação especial e à Educação Infantil.

Considerando a Escola uma comunidade de aprendizagem, contamos, também, com o trabalho de técnicos administrativos e serviços de apoio que atuam de acordo com os princípios e propósito, desde a administração da documentação, a organização das estruturas administrativas e pedagógicas escolar dos estudantes ao suporte técnico dos diferentes setores. Para Fourquin (1993), a escola é um caldeirão de culturas, espaço de efervescência cultural, identificado na forma de organização do trabalho escolar e nos elementos que a constituem.

3. PROPÓSITO

Acreditamos na construção de aprendizagens efetivas e afetivas que valorizem o potencial e a trajetória de cada estudante, por meio de vivências que desenvolvem inteligências múltiplas em projetos inovadores, no intuito de promover a autogestão, a criatividade para a inovação e o planejamento e elaboração de projetos de vida.

Dessa forma, o estudante da nossa Escola assume papel ativo na sua aprendizagem, desenvolvendo possibilidades de reelaboração de seus esquemas de conhecimentos, questionando suas ideias e construindo seus significados, a partir da observação, da pesquisa, da análise em contextos diversos, visando a aplicabilidade social do conhecimento construído.

Com esse entendimento de aprendizagem, a Escola posiciona-se como um organismo aprendente, organizado a partir da gestão democrática, envolvendo os sujeitos da comunidade escolar. Todos são protagonistas e, para que isso se efetive, é imprescindível que tenham clareza de seu papel no processo.

4. ACREDITAMOS

4.1 Infâncias, Juventudes e Aduldez

O que é a infância? A pergunta ressoa sem parar. Será que conseguimos levar a interrogação até onde ela consiga, de verdade, fazermo-nos interrogar? Será que nos perguntamos mesmo pela infância? Será que conseguimos interrogarmo-nos sobre nossa relação com a infância, sobre o que somos em relação à infância? Será que algo infantil nos atravessa com a pergunta? (KOHAN, 2004, p. 51)

A infância é definida como um período único e especial do desenvolvimento humano, no qual a criança tem o direito de construir-se a partir do brincar, vivenciando e constituindo-se como sujeito. A significação dessa fase, enquanto categoria social, é sentida, mais intensamente, a partir dos tempos modernos que abordam outras perspectivas, ampliando o seu conceito para além de uma fase da vida, ou seja, é compreendida em suas especificidades, nos modos como ela se apresenta hoje e não como promessa para um futuro, que apenas tem sentido na vida adulta. Assim sendo, não há um modo absoluto de conceber a infância, uma vez que as ideias em torno desse tempo de vida ganham sentido na sociedade e na época em que são vivenciadas.

É preciso, portanto, considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância, localizar as crianças nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história.

Essa fase possui muitas dimensões e sentidos, e as interrogações fazem-se necessárias para refletirmos sobre as potencialidades dos sujeitos que estão inseridos neste período da vida. Para tanto, a criança, ao conhecer pela primeira vez a escola, não chega vazia, mas possui uma bagagem cultural, social e afetiva de conhecimentos, experiências e uma trajetória de vida. Para nos inspirar sobre essa fase, contamos com Paulo Fochi, D. W. Winnicott, entre outros.

Assim, a transição da fase da infância para a adolescência é carregada de descobertas, as quais ampliam as percepções e aprendizagens sobre si e sobre o mundo no qual vivemos. A caracterização desse adolescente, historicamente, é do ser da inexperiência, inconsequência e imaturidade, buscando uma afirmação do seu eu. Esse período também é marcado por uma oposição àquilo que o sujeito compreende como ultrapassado (infância) e um desejo ardente, embora ingênuo, pela adultização precoce.

É na adolescência que se dão as primeiras transformações que constituem uma verdadeira ebulição na vida do ser humano, momento também de muita expectativa, vontade de assumir o mundo com protagonismo, mas também de medo e apreensões, ocorrendo em um momento de grandes transformações, de diferentes ordens a todo instante e sob vários aspectos. E, mesmo com a pressão e a angústia de nosso tempo, as novas gerações ainda se sentem provocadas a transformar.

Essa fase envolve um processo amplo de desenvolvimento biopsicossocial, caracterizado pela mudança da composição corporal, eclosão hormonal, evolução da maturação sexual, reorganização cognitiva, nova relação com os pais e com o mundo, pertencimento a um grupo. Moraes (1997) reforça que este é um momento único em que o adolescente descobre a vida dentro e fora de si e o mundo que tem à frente para conquistar. Por essas e tantas outras características, evidencia-se o ser jovem atualmente na sua pluralidade e singularidade de ser, estar, fazer.

Os jovens são uma mistura de emoções, incertezas, ansiedades e opiniões. Tudo precisa ser imediato, assim como eles são, sem tempo a perder e sempre criando mudanças, tanto em si mesmos, quanto ao seu redor, inquietação necessária para, então, fazer sua própria diferença e afirmação. A juventude, então, constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social, no qual o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em

todas as instâncias da vida social, desde a dimensão afetiva até a profissional (DAYRELL, 2010).

Há, após essas descobertas e inquietações, a transição entre a adolescência e a fase adulta, quando o jovem não se restringe ao núcleo dos seus grupos, mas parte para um papel social mais ativo. Ser adulto, nessa perspectiva, consiste em viver em um processo de transformação ininterrupta. De acordo com Viesenteiner (2014), é necessário atravessar vários tipos de pessoas, vivenciando diferentes experiências, ideais, sintetizando-os e integrando-os em si, tal como um escultor de si próprio, visto que essa experimentação diversificada permite ao indivíduo se afirmar em uma humanidade que não o antecede, mas se constitui no decurso da vida por ele vivida.

A partir do ponto de vista da aprendizagem, compreendemos que o adulto vive hoje uma encruzilhada. Por um lado, as exigências crescentes de formação, na perspectiva das aceleradas transformações no campo do conhecimento e do conceito de aprendizagem ao longo da vida; por outro, o mundo do trabalho também se reconfigura a partir de um acelerado processo de transformação, produzindo mudanças na formação e na gestão das aprendizagens profissionais.

Fica evidente, então, que o sujeito adulto, em função de sua trajetória formativa e profissional e também de seu posicionamento socioeconômico e cultural, transita entre esses mundos, educação e trabalho, e para isso, é preciso ter coragem, como diz Guimarães Rosa, “O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem” (ROSA, 1986, p. 278).

4.2 Educação

O entendimento de educação é amplo. No ambiente escolar, ficam evidenciadas concepções que podem ser diferentes de família para família, o que justifica não ser possível trabalharmos, na Escola, com um único conceito. Compreendemos que a educação precisa ser colaborativa, atualizada e plural, mas que cada sujeito necessita de um olhar individualizado no acompanhamento de seu processo, de forma singular.

Nesse contexto, ampliamos o diálogo e a aproximação entre os componentes curriculares e áreas do conhecimento, possibilitando que o estudante vivencie diferentes aprendizagens. Veiga (2003) afirma que essa integração estabelece novos conhecimentos tanto para estudantes quanto para professores. Dessa forma, os Planos Orientadores das Práticas Pedagógicas, Planos



de Estudos e Planos de Curso da Escola estão organizados de forma transdisciplinar, fundamentados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Acreditamos que essa prática transdisciplinar é requisito essencial para a realização de uma educação integral na escola contemporânea. Em virtude disso, utilizamos inúmeras metodologias para que a aprendizagem seja ativa e significativa, abordando múltiplas dimensões (física, intelectual, social, emocional e simbólica), acompanhando as evidências no decorrer do processo e emitindo feedbacks, a fim de customizar as estratégias pedagógicas para que todos tenham acesso ao currículo. Dessa forma, os feedbacks constantes efetivam a aprendizagem, assim como tornam o processo educativo transparente para professores, estudantes e famílias, o que é, de acordo com Mory (2004), imprescindível para a aprendizagem, independente do modelo de feedback adotado.

Teóricos como Dewey (1959), Rogers (1973), Freire (1997), Novack (1999), entre outros, enfatizam a importância da aprendizagem ser focada no estudante, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele. Nessa perspectiva, acreditamos na educação para todos, por meio das relações de diálogo e da criação de vínculos, tendo a diversidade como valor e considerando o processo de aprendizagem de cada sujeito de forma singular. Sendo assim, acreditamos na educação inclusiva, garantindo a acessibilidade e a superação de obstáculos, o que Veiga (2006) afirma ao dizer que a escola é um ambiente de aprendizagem coletivo, de relações únicas e originais, em que os vínculos dos estudantes e dos professores com o conhecimento são intensificados.

Assim como nos inspiramos nas escolas finlandesas quando falamos de educação focada no estudante, adotamos a aprendizagem baseada em fenômenos (Phenomenon Based Learning), que se baseia em acontecimentos para explicar temas mais complexos de forma transdisciplinar. Dessa forma, a partir de uma situação familiar ao estudante, são apresentados os objetos de conhecimento que fazem parte do desenvolvimento de suas habilidades escolares: produtos, processos e práticas (SAHLBERG, 2018). Nesse contexto, os professores têm o papel de

mediadores, auxiliando os estudantes a encontrar sua própria maneira de aprender, sendo que, os resultados encontrados são autênticos, podendo ser aplicados em seu cotidiano.

Essa proposta de currículo enfatiza o desenvolvimento de habilidades com situações de aprendizagem pedagogicamente estruturadas focadas no aprender a aprender, no desenvolvimento do pensamento crítico, nas habilidades socioemocionais, na criatividade e na colaboratividade para que, nossos estudantes tenham uma educação do futuro para os desafios do agora.

4.3 Customização da Aprendizagem

A customização da aprendizagem entende o processo como atemporal e contínuo, visando fornecer ferramentas que apoiem os estudantes no seu percurso escolar. Acreditando nisso, reconhecemos nossos estudantes como protagonistas da sua aprendizagem, organizando-a. Os professores buscam elementos em diferentes contextos para propor os desafios e avaliá-los, de acordo com as potencialidades de cada estudante, em constante diálogo, delineando, conjuntamente, seu processo de aprendizagem, selecionando estratégias e métodos que mais se aproximam de sua melhor maneira de aprender, não necessariamente de forma linear (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

As intervenções são customizadas, sendo a adaptação e a flexibilização do currículo inerentes ao processo de aprendizagem (BRASIL, 2001). Assim, entendemos que cada situação envolvida com a aprendizagem é uma oportunidade de olhar para avaliar e intervir no processo de construção do conhecimento dos estudantes.

Propomos, assim, com base nas habilidades e competências de aprendizagem propostas, uma avaliação individualizada e processual, capaz de avaliar, participativamente, na busca da autocrítica e do autoconhecimento de todos os envolvidos no processo educativo, possibilitando a construção da autonomia, o envolvimento, o compromisso e a emancipação dos sujeitos. Dessa forma, segundo Méndez (2002), o professor reorganiza as concepções pedagógicas, qualifica sua prática docente em sua complexidade, bem como contribui com a aprendizagem do estudante, reconhecendo as dificuldades que devem ser superadas, o modo de resolvê-las e as estratégias a serem utilizadas. Nessa concepção de avaliação, que visa à aprendizagem, o estudante tem, dentro do ciclo, a possibilidade de retomar habilidades não desenvolvidas, a partir de um plano de ação elaborado pelos docentes. Além do acompanhamento diário do

professor, propõe-se, também, o processo constante de autoavaliação do estudante e a construção contínua do seu portfólio, fomentando habilidades de observar, analisar, avaliar e ressignificar o seu próprio percurso escolar (BLANCO, 2009).

O acompanhamento dos percursos e os processos vividos no decorrer da vida escolar do estudante pressupõe o registro de evidências capazes de apontar todas as possibilidades de intervenção e de desafio intelectual necessários ao avanço e à construção do conhecimento. Dessa forma, qualificamos os meios, os instrumentos, as estratégias, as metodologias e os processos, recriando-os ou reinventando-os. Para Hoffmann (2013), o acompanhamento individual do estudante, retira-o da condição do anonimato que os números o colocam.

Acreditamos na avaliação como espaço de mediação, aproximação e diálogo entre as metodologias utilizadas e os percursos de aprendizagens dos estudantes. Para tanto, consideramos a “forma como o estudante aprende, sem descuidar da qualidade do que aprende” (MÉNDEZ, 2002, p. 19).

No Ensino Médio, a customização é intensificada, uma vez que os estudantes trilham suas trajetórias de acordo as temáticas relacionadas aos seus interesses e talentos. Para isso, propomos itinerários formativos, relacionados às áreas do conhecimento (Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias) e à formação técnica e profissional. Os estudantes têm, além do currículo da formação básica, de acordo com a BNCC, a opção de fazer escolhas tendo, assim, diferentes oportunidades para desenvolverem competências e habilidades de áreas específicas em seu currículo.

4.4 Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade

O contexto mundial apresenta diferentes desafios, que, para serem superados, necessitam do domínio de uma ampla gama de competências. Para isso, há várias linhas, como o pensamento complexo, no qual a soma das partes ultrapassa o todo, por exemplo, em uma abordagem compartimentalizada, uma árvore é composta de raiz, caule e folha. Já em uma abordagem complexa e sistêmica, ela também precisa da luz do sol, do ar, da terra, ou seja, ao se referir à complexidade, relacionamos ela à ideia de diversas áreas associadas (MORIN, 2005). Nessa perspectiva, considerando a interlocução entre as áreas, evidenciam-se a multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

A multidisciplinaridade é um trabalho em conjunto realizado pelos professores entre os componentes curriculares em que cada um trata de temas comuns sob a própria ótica, estando próximos, mas não juntos. Na multidisciplinaridade recorremos a várias informações para estudar um determinado elemento, sem a preocupação de interligar os componentes curriculares entre si. Nesse caso, contribuem com informações pertinentes ao seu campo de conhecimento, sem que haja uma real integração entre eles. De acordo com Piaget (1981), a multidisciplinaridade pressupõe a solução de um problema através de diferentes componentes curriculares, havendo, contudo, empréstimo, sem enriquecimento mútuo. Esse nível de relação pode se constituir no ponto de partida para a interdisciplinaridade.

Interdisciplinaridade é uma possibilidade de quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isolados os componentes curriculares e se constitui como um recorte mais amplo do conhecimento em uma determinada área, que tem como objetivo possibilitar o aprofundamento de seu estudo. Para Fazenda (2008), a interdisciplinaridade é entendida como ação, enfatiza que depende de uma atitude, de uma mudança de postura em relação ao conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária para a unidade do ser humano. Piaget (1981) entende a interdisciplinaridade como o intercâmbio mútuo e integração recíproca entre as ciências. É uma interação entre as ciências, que conduz à transdisciplinaridade, sendo, esta última, concepção que se traduz em não haver mais fronteiras entre os componentes curriculares.

Transdisciplinaridade é uma abordagem complexa e integral, necessitando de múltiplos conhecimentos perpassando por diferentes áreas do conhecimento. Por sua vez, efetua-se como integração total entre os componentes curriculares, com eliminação de fronteiras estáveis. É uma etapa posterior e mais integradora que a interdisciplinaridade, visto que, alcança interações entre investigações especializadas, no interior de um sistema total, sem fronteiras estáveis entre as disciplinas (PIAGET, 1981). Nesse contexto, acreditamos em uma aprendizagem baseada em projetos transdisciplinares.

4.5 Relação Escola e Comunidade Escolar

Acreditamos que o processo de aprendizagem, envolve, entre outros fatores, a relação entre professor e estudante, podendo ser fator determinante para que a aprendizagem ocorra. Diante disso, nossa escola preza pela afetividade, pois, assim, aprende-se mais e melhor.

Observamos que quanto maior o afeto com o docente, colegas e família, mais efetiva é a aprendizagem, além de ser essencial para a inclusão, a formação de vínculos e desenvolvimento da empatia.

A afetividade é um estado psicológico do ser humano que pode ou não ser modificado a partir das situações. Segundo Piaget (1959), tal estado é de grande influência no comportamento e no aprendizado das pessoas, juntamente com o desenvolvimento cognitivo. Faz-se presente em sentimentos, desejos, interesses, tendências, valores e emoções, ou seja, em todos os campos da vida.

Diretamente ligada à emoção, a afetividade consegue determinar o modo com que as pessoas visualizam o mundo e também a forma com que se manifestam dentro dele. Segundo Wallon (2007), não se pode falar de educação sem se levar em conta o fator afetivo, uma vez que construímos aprendizagem por meio das relações com o outro. Nesse sentido, as relações de mediação feitas pelos professores da Escola são permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização.

Além do vínculo entre professor e estudante, acreditamos na importância da relação entre família-escola, possibilitando maior qualidade no processo de aprendizagem. As crianças são filhos e estudantes ao mesmo tempo. Dessa maneira, famílias e escola promovem, em coparticipação, o desenvolvimento integral do estudante.

4.6 Internacionalização

Vivemos em uma sociedade do conhecimento traduzida por redes, “teias”, segundo Ivan Illich (GAJARDO, 2010), “árvores do conhecimento” (MATURANA, 1995), sem hierarquias, em unidades dinâmicas e criativas, favorecendo a conectividade, o intercâmbio, consultas entre instituições e pessoas, articulação, contatos e vínculos, interatividade (GADOTTI, 2000). Nesse contexto, compreendemos nossa escola como internacionalizada.

Conceituamos e aplicamos a internacionalização de forma ampla, como um compromisso que ocorre por meio de ações presenciais e virtuais a fim de incluir a perspectiva cultural e linguística de diferentes regiões e povos do mundo no currículo escolar (HUDZIK, 2011). Também é entendida como um processo de fortalecimento dos vínculos entre instituições,



professores, estudantes, famílias e pesquisas em diferentes países (ALTBACH; KNIGHT, 2006).

A internacionalização ocorre por meio de ações discentes, docentes, programas e projetos de forma bilateral, multilateral e estratégica, sendo responsabilidade de todas as áreas do conhecimento. Uma delas é a viagem de estudos internacionais, que, de acordo com Silveira (2008), é uma proposta pedagógica que visa desenvolver relações cooperativas entre diferentes sujeitos e culturas, buscando preservar as identidades culturais, mas de forma não etnocêntrica, objetivando a troca e o enriquecimento recíproco.

A fim de incentivar experiências internacionais para estudantes e professores, desde 2017, nossa escola possui um convênio de cooperação com a Universidad de La Salle Bajío, do México. Essa parceria possibilita que estudantes do Ensino Médio cursem até um ano de seus estudos fora do país, além dos professores poderem exercer a docência na Instituição. Ainda, é possível que docentes e discentes da nossa escola participem de eventos científicos e culturais, intercâmbios emissivos e receptivos, intercâmbio de informações e publicações acadêmicas de forma presencial e virtual.

Além dos intercâmbios emissivos que são oportunizados, recebemos estudantes e acadêmicos estrangeiros, que compartilham experiências com nossos estudantes. São vivências que promovem a troca e o compartilhamento de aspectos linguísticos e culturais.

5. ECOSSISTEMA DE APRENDIZAGEM

Da relação entre a Ecologia e Educação emerge o conceito de Ecosistema de Aprendizagem, entendido como um sistema organizado a partir de fatores bióticos (espécie humana – estudantes e suas famílias, professores, auxiliares, gestores, funcionários) e abióticos (aspectos metodológicos, tecnológicos, infraestruturas) (MOREIRA; RIGO, 2018). Além disso, um ecossistema de aprendizagem associa artefatos e soluções desenvolvidas pela tecnologia de maneira a enriquecer a integração entre seus participantes.

No ecossistema de aprendizagem da nossa escola, entendemos que a aprendizagem ocorre de diferentes formas, envolvendo, assim, toda a comunidade escolar. Para isso, organizamo-nos por ciclos, os quais favorecem a continuidade, a flexibilidade e o respeito aos ritmos individuais de construção do conhecimento e a aprendizagem entre pares. Para tanto, a organização

espaço/temporal contempla a aproximação por faixa etária, concebendo o ciclo com um, dois ou três anos, compostos por etapas.

Essa é uma das mais avançadas formas de currículo, de acordo com Vasconcelos (2002), na medida em que a própria estrutura da instituição volta-se para as necessidades educativas dos estudantes e não ao contrário, como fazia a escola seriada, respeitando, sobretudo a questão básica dos tempos para a aprendizagem e desenvolvimento, pela superação das interrupções artificiais, o que, de acordo com Lima (2002), significa dar o tempo adequado para todos.

Nessa organização, a avaliação é compreendida como parte do processo de aprendizagem, uma vez que indica o progresso do estudante, por meio de evidências contínuas, além de oportunizar a relação constante entre professor e estudante, a fim de gerir a aprendizagem de acordo com as potencialidades e fragilidades (MAINARDES, 2001).

5.1 Ambientes de Aprendizagem

A Escola conta com diferentes espaços de aprendizagem indoor, outdoor e virtual no Câmpus Sede (Câmpus I), nos demais câmpus da Universidade e nos polos de apoio presencial do Feevale Digital, compartilhando os espaços ao ar livre, salas de aula e laboratórios, com os cursos de graduação e pós-graduação da Universidade, usufruindo, além dos ambientes, dos equipamentos, da tecnologia, dos profissionais e das pesquisas mais recentes publicadas.

Nesta relação Escola-Universidade, temos a possibilidade concreta de integração e construção de novos saberes na área educacional, a partir da relação com os demais cursos de graduação da Universidade. Esse diálogo é formalizado na realização dos estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios, a residência pedagógica, no desenvolvimento de projetos de extensão e em participações especiais dos acadêmicos em atividades desenvolvidas pela escola ao longo do ano letivo. Em contrapartida, os nossos estudantes participam de diferentes projetos desenvolvidos pelos Institutos Acadêmicos e têm a possibilidade de usufruir de toda a infraestrutura da Universidade, numa relação dialética propiciada pela aplicação.

5.2 Laboratório de Experiências Criativas (LEC) - Qualificação e Atualização Contínua Docente

A docência não é estática, torna-se professor aquele que reflete, se qualifica, se atualiza e mantém-se permanentemente ativo, pois, de acordo com Freire (1991), ninguém nasce

professor, e sim, se faz no decorrer do caminho. Ao encontro disso, temos o Laboratório de Experiências Criativas (LEC), um espaço integrador para agregar, construir e compartilhar a diversidade dos saberes e do aprender dos docentes e da comunidade escolar, uma vez que, de acordo com Hargreaves e Fullan (2000), é importante entendermos a escola como uma organização aprendente, que se desenvolve à medida que seus professores também se desenvolvem.

Nóvoa (2002) também salienta a importância da escola no processo de formação docente contínua, abordando o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da escola. Ainda pondera que essa formação seja vivenciada como um processo permanente e integrado no cotidiano escolar, o que ocorre, periodicamente, na nossa escola, por meio de reuniões por ciclo de aprendizagem e por área do conhecimento, de feedbacks com a gestão pedagógica, de trocas entre professores e seus pares e da residência pedagógica, sendo um processo contínuo e intrínseco na nossa prática. Essas ações compõem o LEC, do qual participam professores da Escola, da graduação e da pós-graduação da Universidade Feevale para a construção de suas atualizações pedagógicas, assim como trocas, oficinas, workshops compartilhados com o público interno e externo.

5.3 Metodologia

O nosso Ecosistema de Aprendizagem está organizado para o desenvolvimento de habilidades e competências para o século XXI, por isso nossa metodologia proporciona que os estudantes vivenciem o protagonismo junto aos professores, a aprendizagem customizada, com materiais dinâmicos, a contextualização do conhecimento, a flexibilização dos tempos, a avaliação a partir de evidências, a internacionalização e a gestão democrática.

Temos, como característica, mantermo-nos atualizados com os acontecimentos locais, regionais e globais, o que faz com que nossa prática seja, constantemente, qualificada, de acordo com pesquisas e tecnologias inovadoras. Em virtude disso, nossa metodologia é baseada na observação de fenômenos. Além disso, os feedbacks constantes, entre professores e estudantes, fazem com que essa prática seja efetiva.

Entendemos nossos ambientes de aprendizagem como um espaço privilegiado de cocriação, maker, de busca de soluções empreendedoras, onde estudantes e professores constroem conhecimento a partir de situações concretas, jogos, experiências, vivências,

problemas, projetos com diferentes recursos, como materiais concretos e o uso da tecnologia (BACICH; MORAN, 2018).

Ao encontro de Moran (2018), entendemos que toda aprendizagem é, de alguma forma, ativa, uma vez que exige do estudante e do professor diferentes formas internas e externas de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação e aplicação. Nesse sentido, organizamo-nos a partir de projetos transdisciplinares, mentoria, workshops, investigação científica (Infográfico 1), desafios & festivais.

Infográfico 1: Exemplo de Organização Metodológica da Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação



Fonte: Autoria de Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação

A metodologia da Escola será embasada a seguir.

5.3.1 Mentoria

Na nossa escola, a partir da comunicação e do compartilhamento, construímos, coletivamente, histórias de vida que nos ajudam a compreender melhor o mundo e a nós mesmos (MORAN, 2015). Para isso, nossos estudantes têm momentos periódicos de mentoria com seu professor-mentor, que proporcionam a reflexão e a troca constante para evidenciar talentos, potencialidades e habilidades, assim como, auxiliar nas dificuldades encontradas no decorrer do processo de aprendizagem.

Diante disso, o papel do professor-mentor é ajudar, motivar, questionar, ouvir, orientar os estudantes a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, customizando sua trajetória



escolar. Segundo Dolan e Collins (2015), quando há orientações por parte dos professores e a participação ativa dos estudantes, a aprendizagem é mais significativa.

5.3.2 Projetos

Pensando na abordagem complexa e integral das habilidades desenvolvidas nos ciclos de aprendizagem, nossa escola acredita na concepção dialética que, segundo Gadotti (2001, p. 253), “educador e educando aprendem juntos, numa relação dinâmica na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num processo de constante aperfeiçoamento”. Nesse sentido, organizamo-nos por meio de projetos transdisciplinares em todas as etapas de aprendizagem.

Os projetos transdisciplinares são planejados no decorrer do ano letivo com o objetivo de desenvolver as habilidades das áreas do conhecimento a partir de práticas problematizadoras, o que implica na autogestão da aprendizagem dos estudantes. Os projetos são propostos pelo grupo de professores da Escola e por profissionais da Universidade por meio da observação de fenômenos.

Além desses, para ampliar e aprofundar as habilidades da área das linguagens, ocorrem projetos anuais contínuos: Speak up (componente curricular Inglês), ¡Habla! (componente curricular Espanhol), Arteiros (componente curricular Arte) e Movimento-se (componente curricular Educação Física), nos quais, os estudantes interagem, vivenciam e desenvolvem diferentes linguagens e habilidades.

5.3.3 Investigação Científica

A investigação científica na Educação Básica proporciona o processo de conhecer, saber, agir, informar-se para enfrentar a vida de modo consciente. Em virtude disso, utilizamos essa prática a fim de dar condições aos estudantes de atuarem em uma sociedade cada vez mais complexa, possibilitando o desenvolvimento da autonomia intelectual e da consciência crítica (DEMO, 2003).

Para que isso se efetive, os professores são orientadores do processo de questionamento e busca de respostas dos estudantes, com um novo olhar e uma postura diferenciada diante das

questões de desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com Demo (2003), entendemos que os docentes da nossa escola devam ser profissionais da educação pela pesquisa.

Assim, a investigação científica perpassa os muros da Escola, uma vez que nossos estudantes têm a possibilidade de participar da Feira de Iniciação à Pesquisa (FIP), um espaço de compartilhamento de aprendizagens com a comunidade escolar, a qual integra o Inovamundi, programa da Universidade Feevale, que busca estimular a produção, a divulgação e a discussão dos conhecimentos científicos, tecnológicos e sociais, assim como de outras feiras nacionais e internacionais.

5.3.4 Workshop

Os workshops são diferentes experiências que envolvem a compreensão, a reflexão, a produção e o compartilhamento de novas aprendizagens vinculadas às múltiplas inteligências, ampliando, assim, o repertório de conhecimento para a resolução de problemas, a partir de diferentes linguagens. Essa prática auxilia os estudantes a atuarem de forma criativa, por meio de reflexões contemporâneas, através de cenários de aprendizagem que contribuam para desenvolver igualmente habilidades racionais e criativas (GOMES, 2016) para além das habilidades previstas na BNCC e no RCG.

5.3.5 Desafios & Festivais

Bauman (1997) cunha o termo “modernidade líquida” para tratar da fluidez das relações em nosso mundo contemporâneo. A escola como espaço social, de relações, inserida em determinado contexto, precisa considerar esse conjunto de dinâmicas que se apresentam em nosso meio. No intuito de formar sujeitos sócio-históricos, os Desafios & Festivais oportunizam à comunidade escolar uma abordagem de aprendizagem inovadora e diferenciada com propostas colaborativas.

Dessa forma, os Desafios & Festivais recriam cenários que partem de dinâmicas significativas e oportunizam constantes trocas entre os pares e as famílias. São vivências amplas, nas quais estudantes, professores, gestão pedagógica e comunidade escolar e a Escola se mobilizam e se engajam, contribuindo para a construção de si e do outro, sendo que, os



Desafios acontecem anualmente na Escola com o objetivo de desenvolver habilidades e competências trabalhadas nos ciclos de aprendizagem, além de abordar os temas contemporâneos. Já os Festivais são eventos para aproximar famílias e Escola, celebrar as conquistas e apresentar os espaços e a metodologia para a comunidade. Terrail (1997) e Montandon (2001) falam em uma “imbricação de territórios” entre a Escola e a família, o que entendemos como imprescindível para o desenvolvimento integral do estudante.

6 PROJETO APRENDIZAGEM INTEGRAL

A alfabetização sempre foi um desafio permanente no processo de aprendizagem, o que, muitas vezes, demanda estratégias que ultrapassam o cotidiano e o coletivo da sala de aula. Nos dois últimos anos, em virtude da pandemia da COVID-19, nossos estudantes passaram por esse processo de forma remota, o que intensificou mais as dificuldades que o próprio ciclo já tem como característica, o domínio da linguagem oral e escrita, a capacidade de raciocínio lógico-matemático e psicomotor. Diante disso, propõe-se o Projeto Aprendizagem Integral, com o objetivo de consolidar as habilidades essenciais do 1º Ciclo de Aprendizagem do Ensino Fundamental.

Visando atender aos objetivos do projeto, propõe-se a realização de momentos de ressignificação da aprendizagem uma vez por semana, no contraturno das aulas dos estudantes que necessitarem, os quais serão ministrados por estudantes dos cursos de Licenciaturas da Universidade Feevale e coordenados por professores da Escola de Aplicação Feevale. Os participantes serão reunidos em pequenos grupos, preferencialmente, por desenvolvimento da aprendizagem. Durante as aulas, serão utilizados materiais lúdicos e desafiadores para auxiliar no desenvolvimento das atividades propostas e das habilidades necessárias. Destaca-se que os atendimentos em pequenos grupos possibilitam a aproximação com os estudantes, garantindo uma melhor percepção das fragilidades individuais em relação às aprendizagens, auxiliando na escolha de melhores estratégias para que cada um avance no processo de desenvolvimento integral.

O Projeto Aprendizagem Integral será ofertado durante o ano letivo de 2022 para todos os estudantes que apresentarem dificuldades na consolidação das habilidades essenciais do 1º Ciclo de Aprendizagem do Ensino Fundamental, sendo que a professora titular da turma fará o

diagnóstico e o acompanhamento. Os responsáveis serão comunicados para que, se optarem pela participação, façam a matrícula do estudante no Projeto. Além disso, haverá encontros frequentes com os professores titulares, os estudantes de licenciatura, que estarão ministrando os encontros, e com os coordenadores do projeto a fim de que cada estudante seja observado de forma individual e as situações de maneira analítica e responsável, ocorrendo, dessa forma, a aplicação, unindo professores e estudantes da graduação e da Escola. Assim, os estudantes de licenciatura terão a oportunidade de desenvolver a capacidade de desempenhar uma aprendizagem ativa, intencional e hábil nas atividades pedagógicas.

INSPIRAÇÕES

ALTBACH, P.G.; KNIGHT, J. The internationalization of higher education: Motivations and realities. In: **NEA Almanac of Higher Education** (pp. 7-36). Washington, DC: National Education Association. 2006.

ARAÚJO, U. F. Resolução de conflitos e assembleias escolares. **Cadernos de Educação - FaE/PPGE/UFPel - Pelotas** [31]: 115 - 131, julho/dezembro 2008.

AUSUBEL, D. P. **Educational Psychology: A cognitive view**. New York: Rinehart & Wilson, 1968.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico] / Orgs.: BACICH, L. MORAN, J. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.

BECKER, F. Tempo de aprendizagem, tempo de desenvolvimento, tempo de gênese - A escola frente à complexidade do conhecimento. In: **Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades**. Org: MOLL, J. 2ed. Porto Alegre: Penso, p. 50-66, 2013.

BLANCO, A. (org.). **Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior**. Madrid: Narcea AS Ediciones, 2009.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei Federal número 8069, de 13 de julho de 1990.



- _____. **Plano nacional da Educação Especial.** Brasília: MEC, 1994.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Especial.** Brasília: MEC, 2001.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2020.
- BRUNER, J. **Acts of meaning.** Cambridge: Harvard University Press, 1990.
- CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CROUCH, C. H.; WATKINS, J.; FAGEN, A. P.; MAZUR, E. Peer instruction: engaging students one-on-one, all at once. In **Reviews in Physics Education Research, Ed. E.F. Redish and P. Cooney**, pp. 1-1. American Association of Physics Teachers, College Park, MD, 2007.
- DAYRELL, J. Juventudes. In: **Revista Presença Pedagógica**, v. 16 n. 93. maio/jun. 2010.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003
- DEWEY, J. **Vida e Educação.** São Paulo: Nacional, 1959.
- DOLAN, E. L.; COLLINS, J. P. We must teach more effectively: here are four ways to get started. **Molecular Biology of the Cell**, v. 26(12), 2015. Disponível em: <<https://www.molbiolcell.org/doi/abs/10.1091/mbc.e13-11-0675>>. Acesso em: 25 jun. de 2018.
- FAZENDA, I. C. A. (org). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-28
- FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva.** Porto Alegre: Penso, 2015.
- FOURQUIN, J. **Escola e cultura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 29, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: BIANCHETTI, L., JANTSCH, A. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito.** Petrópolis: Vozes, 1995.

FULLAN, M. **Liderar numa cultura de mudança.** Porto: Asa Editores, 2003.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar?** O trabalho de equipe na escola. Porto: Porto Editora, 2001.

GADOTTI, M. **Escola-cidadã.** Coleção Questões da nossa época, vol. 24. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **História das ideias pedagógicas.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Perspectivas atuais da educação.** São Paulo em Perspectiva, 14(2) 2000.

GAJARDO, M. **Ivan Illich.** Tradução e organização: José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GARDNER, H. **Fratnes of mind.** 2. ed. Nova York: Basic Books, 1993.

_____. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas. o Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Sobre as várias inteligências: Nova Escola,** São Paulo, n. 105, p. 42-45, São Paulo, 1997.

GOMES, A. S.; SILVA, P. A. da. **Design de Cenários de Aprendizagem.** Recife: Pipa Comunicações, 190 p. (Série professor criativo, III), 2016.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1989.

HARGREAVES, A., FULLAN, M. **A escola como organização aprendente:** buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HATTIE, J. **Aprendizagem visível para professores:** como maximizar o impacto da aprendizagem. Tradução: Luís Fernando Marques Dorvillé. Porto Alegre: Penso, 2017.

HERNANDEZ, F. **Inovações:** aprendendo com as inovações nas escolas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

HOFFMANN, J. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

KNIGHT, J. **Unmistakable Impact: A partnership for Dramatically Improving Instruction**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2011.

KOHAN, W. **A Infância da Educação: o conceito devir- criança**. In: Lugares da Infância: filosofia. DP&A. 2004.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, p. 209. 1998.

LEAL, R. B. **A importância do tutor no processo de aprendizagem a distância**. Disponível em: <<http://www.rioei.org/deloslectores/947Barros.PDF>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2011.

LEHTNIEMI, N. **A verdade sobre as escolas finlandesas**. Disponível em: <https://finland.fi/pt/vida-amp-sociedade/a-verdade-sobre-as-escolas-finlandesas/>. Acesso em 16 dez. 2019.

LEITE, S. A. da S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. de A. (Orgs.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 136, 2002.

LIMA, E. S. **Ciclos de Formação: uma reorganização do tempo escolar**. São Paulo: Sobradinho, 2002.

MAINARDES, J. A organização da Escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. São Paulo: Psy, 1995.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Trad. Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MESSINA, G. Mudança e Inovação Educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**. n. 114, p. 225-233. 2001.

MITRE, S. M. et al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais**. Ciência & Saúde Coletiva, 13 (Sup 2), 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>>. Acesso em 08 de maio de 2019.

MONTANDON, C., PERRENOUD, P. **Entre pais e professores, um diálogo impossível?** Oeiras: Celta, 2001. Tradução de Cristina Gomes da Silva

MONTE-SERRAT, F. **Emoção, afeto e amor: ingredientes do processo educativo.** São Paulo: Academia de Inteligência, 2007.

MORAES, C. J. **Pais e educadores:** reflexão inicial sobre adolescência e sexualidade. Campinas, 1997.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2015.

MOREIRA, J. A. M.; RIGO, R. M. Definindo ecossistema de aprendizagem digital em rede: percepções de professores envolvidos em processos de formação. **Debates em Educação.** Maceió, v. 10, n. 22, p. 107-120. Disponível em <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5303>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORY, E. H. Feedback research review. In: JONASSEM, D. (Comp.). **Handbook of research on educational communications and technology.** Mahwah: Lawrence Erlbaum, p. 745-783. 2004.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender.** 2. ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1999.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, W. P. **Professor/tutor:** uma análise sobre o seu papel e importância na EaD. Disponível em: <https://www.partes.com.br/2019/12/26/professor-tutor-uma-analise-sobre-o-seu-papel-e-importancia-na-ead/>. Acesso em 10 ago. 2019.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2003.

PIAGET, J. **A Linguagem e o Pensamento da Criança.** Trad. Manuel Campos. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

_____. **A Relação da afetividade com a inteligência no desenvolvimento mental da criança.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

_____. **Os Estágios do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente.** In. **Piaget.** Rio de Janeiro: Forense, 1972.

_____. Problèmes Généraux de la Recherche Interdisciplinaire et Mécanismes
Communs. In: PIAGET, J., **Épistémologie des Sciences de l'Homme**. Paris: Gallimard,
1981.

PUIG, J. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

RAGINS, B. R. Diversified mentoring relationship in organization: a power perspective.
Academy of Management Review. v. 22, n. 2, p. 482-521, 1997.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**. Porto Alegre: CEED/UNCME,
2018. Disponível em: <http://curriculo.educacao.rs.gov.br/> Acesso em: 03 de março de 2020.

RODRIGUEZ F., A. Una perspectiva psicológica: aprendizaje de personas adultas - enseñanza
entre personas adultas. In: CABELLO MARTÍNEZ, M. J. (coord.) **Didáctica y educación de
personas adultas: una propuesta para el desarrollo curricular**. Málaga: Ediciones Aljibe,
p. 175 – 200. 1997.

ROGERS, C. **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Ed. Interlivros, 1973.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROWE, W. G. Liderança estratégica e criação de valor. **RAE - Revista de Administração de
Empresas**, 1 (XLII), 7-19, 2002.

SACRISTÁN, J.C. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAHLBERG, P. **Lições Finlandesas 2.0: o que a mudança educacional na Finlândia pode
ensinar ao mundo?** São Paulo: SESI-SP, 2018.

SILVEIRA, É. S. **A contribuição de um projeto escolar para a educação intercultural: O
“intercâmbio internacional estudantil Delta do Jacuí/ Brasil e Mostazal/ Chile”**. Dissertação
(Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto
Alegre, 2008.

TERRAIL, JP. La sociologie des interactions famille-école. **Sociétés Contemporaines**, n. 25,
p. 67-83, 1997.

VASCONCELOS, C. A. Avaliação nos Ciclos de Formação. Revista Prove. São Paulo:
Projeto de Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade do Ensino, n. 1, nov. 2002.

VEIGA, P. A. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou
emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.

VEIGA, P. A. (org). **Lições de didática**. Campinas: Papyrus, 2006.

_____. **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível**. 16. ed. São Paulo:
Cortez, 2001.



VIESENTEINER, J. L. O homem como uma somatória unitária de Erlebnisse (vivência) em Nietzsche. **Filosofia e Educação**, 6(1), 76-94. 2014.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.