

AÇÃO INTEGRADA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES



GOVERNO DO ESTADO
RIO GRANDE DO SUL

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE PLANEJAMENTO,
GOVERNANÇA E GESTÃO



Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG)
(Org.)

Ação integrada de formação de professores

1ª edição



EDITORA
UNIVATES

Lajeado, 2018

Universidade do Vale do Taquari - Univates

Reitor: Prof. Me. Ney José Lazzari

Vice-Reitor e Presidente da Fuvates: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne

Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação: Profa. Dra. Maria Madalena Dullius

Pró-Reitora de Ensino: Profa. Dra. Fernanda Storck Pinheiro

Pró-Reitora de Desenvolvimento Institucional: Profa. Dra. Júlia Elisabete Barden

Pró-Reitor Administrativo: Prof. Me. Oto Roberto Moerschbaeher



EDITORA
UNIVATES

Editora Univates

Coordenação: Ana Paula Lisboa Monteiro

Editoração e capa: Glauber Röhrig e Marlon Alceu Cristófoli

Revisão ortográfica: Marlene Isabela Bruxel Spohr

Conselho Editorial da Editora Univates

Titulares

Alexandre André Feil

Fernanda Rocha da Trindade

João Miguel Back

Sônia Elisa Marchi Gonzatti

Suplentes

Fernanda Cristina Wiebusch Sindelar

Adriane Pozzobon

Rogério José Schuck

Evandro Franzen

Avelino Tallini, 171 – Bairro Universitário – Lajeado – RS, Brasil

Fone: (51) 3714-7024 / Fone: (51) 3714-7000, R.: 5984

editora@univates.br / <http://www.univates.br/editora>

A168

Ação integrada de formação de professores / Consórcio de Universidades Comunitárias Gaúchas – COMUNG (Org.) – Lajeado : Ed. da Univates, 2018.

144 p.

ISBN 978-85-8167-261-8

ISBN (e-book) 978-85-8167-257-1

1. Educação. 2. Formação docente. 3. Aprendizagem. I. Consórcio de Universidades Comunitárias Gaúchas. II. Título.

CDU: 371.13

Catálogo na publicação (CIP) – Biblioteca da Univates
Bibliotecária Andrieli Mara Lanferdini – CRB 10/2279



As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores.

APRESENTAÇÃO

COMO AS IDEIAS NASCEM, SE RELACIONAM E SE MATERIALIZAM?

A indagação provocativa pensada para apresentar esta obra permite refletir sobre os efeitos das práticas pedagógicas, sobretudo, nos contextos de formação continuada dos profissionais da educação.

A interdiscursividade dos textos apresentados é fruto das ações propositivas em um cenário educacional que envolve diferentes atores, provocando uma agenda em que a governança se torna imprescindível, inaugurando outras lentes, outros olhares, outras possibilidades na promoção da política pública endereçada à formação continuada dos profissionais da educação no território do Rio Grande do Sul. Assim, engendrar o poder público (Estado e municípios), dispositivos legais contemporâneos e as Universidades Comunitárias – COMUNG permite estratégias colaborativas no desenvolvimento de tal política.

Estar atento aos indicadores educacionais como diagnósticos importantes na elaboração de políticas públicas possibilita os arranjos formativos necessários, não só para sinalizar os nós críticos, mas também para dar relevo às práticas exitosas dos profissionais da educação que atuam em diferentes esferas no Estado do Rio Grande do Sul.

Esta obra está organizada em três eixos estruturantes que se relacionam com a ação formativa desenvolvida no Curso de Formação Continuada para professores e coordenadores pedagógicos: o Eixo da Formação Continuada, que envolve questões relativas aos desafios educacionais na contemporaneidade; o Eixo da Aprendizagem, que aborda a aprendizagem como condição humana e sua implicação no processo de ensino e aprendizagem; o Eixo da Organização, Planejamento e Acompanhamento da Ação Pedagógica, que traz para a pauta os dispositivos legais que embasam a educação escolarizada e os documentos escolares como princípios norteadores das práticas pedagógicas no contexto escolar; o Eixo da Avaliação, que trata dos fundamentos teóricos das diferentes formas de avaliação escolarizada, entendida como diagnósticos importantes para os desafios do cotidiano escolar.

Entretanto, tais eixos precisam conversar com outras questões relevantes e fundantes deste tempo: o estudante do século XXI. Na era da tecnologia e da informação, há tempos não somos mais os mesmos. Estamos absorvidos pelo ritmo acelerado de um mundo tecnológico e globalizado.

O mundo está mudando rapidamente, e os alunos também. Dessa forma, não é mais possível perceber a escola como instituição à parte deste mundo. Não há como desconsiderar as invenções do cotidiano com as sensações e oportunidades oferecidas pelo universo multimídia exterior. A Escola, assim como todas as outras organizações que estão no mundo, faz parte deste grande contexto global de mudanças. Diante dessa complexidade, a escola deve estar

atenta e se comprometer com a educação e entender as transformações, porque elas vão ditar as competências exigidas neste século. Nesse sentido, além das competências cognitivas, outras competências são importantes no processo educativo: as competências socioemocionais.

Alguns movimentos no Estado do Rio Grande do Sul vêm corroborando a ideia da formação integral do sujeito, como, por exemplo, o Referencial Curricular Gaúcho, construído por profissionais da educação do Estado, nas diferentes esferas. O documento apresenta não apenas o currículo formal cognitivo, mas um conjunto de competências e habilidades que precisam ser trabalhadas em sala de aula, primando por uma educação de qualidade e de equidade. O ano de 2018 foi marcado por diferentes movimentos no Estado, que possibilitaram tal construção. Uma vez homologado pelo Conselho Estadual de Educação e pela União Nacional dos Conselhos Municipais do RS, será um documento orientador na elaboração dos currículos escolares.

Colaborar, criar, pesquisar, compartilhar são conceitos e iniciativas que, cada vez mais, deverão fazer parte do processo de ensino e aprendizagem. Essas são as exigências do século 21, pois tudo muda rapidamente. As salas de aulas devem, aos poucos, transformar-se em espaços de desenvolvimento de competências, sendo a pesquisa e a troca de ideias e experiências colaborativas as bases do conhecimento, no lugar da simples replicação de conteúdo.

Assim, a formação continuada é estratégica para o enfrentamento dos desafios deste século em que a criatividade, a pesquisa permanente, os usos da tecnologia e a inovação apontam outras ações formativas necessárias para a educação pública deste tempo.

Ronald Krummenauer

Secretário de Estado da Educação

INTRODUÇÃO

O Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas – COMUNG, constituído oficialmente em 27 de abril de 1996, é integrado por 15 Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES: a Universidade Franciscana – UFN, a Universidade Feevale, o Centro Universitário Metodista – IPA, a Pontifícia Universidade Católica – PUC, a Universidade de Caxias do Sul – UCS, a Universidade de Passo Fundo – UPF, a Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ, a Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, a Universidade LaSalle, a Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, a Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, a Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, a Universidade Católica de Pelotas – UCPel, a Universidade da Região da Campanha - URCAMP e a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai – URI. Hoje, o COMUNG é o maior sistema comunitário de Educação Superior em atuação no Rio Grande do Sul, formando uma rede de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação, que abrange quase todos os municípios do Estado.

As instituições comunitárias distinguem-se pela forte vocação social, desempenhando um papel proativo na realidade social, política, econômica, cultural e histórica, nas regiões onde atuam. Elas geram transformações que contribuem para o desenvolvimento de suas regiões, com maior equidade e justiça social. Ao longo da sua existência, o COMUNG representa uma série de conquistas para as instituições: programas e experiências compartilhadas, avaliação institucional, intercâmbios de professores e de alunos, qualificação e capacitação de funcionários e professores, fórum de tecnologia da informação, integração entre diversos segmentos, como assessorias jurídicas, recursos humanos, assessorias de comunicação e bibliotecários e, mais recentemente, uma rede de formação pedagógica para docentes das instituições do COMUNG, na oferta de pós-graduação *lato sensu*. Além disso, o Consórcio busca, de forma conjunta, por meio de convênios e políticas públicas, incentivos à formação acadêmica da população, à promoção de atividades artísticas e culturais, à formação de professores, bem como, ao desenvolvimento de ações de inovação e empreendedorismo.

O Consórcio oferece 1.527 cursos de graduação e pós-graduação, e conta com quase 181 mil alunos, atendidos por 8.802 professores e mais de 10.862 funcionários. As Instituições integrantes do COMUNG oferecem, juntas, 75 doutorados e 132 mestrados. O corpo docente é formado por 3.419 doutores e 4.213 mestres, ou seja, quase 90% dos docentes possuem titulação *stricto sensu*, o que evidencia um grande compromisso com a oferta de atividades de ensino de graduação e de pós-graduação, de pesquisa e de extensão, socialmente relevantes.

A estrutura física das Instituições Comunitárias de Ensino Superior permite uma importante e fundamental interação entre a produção do conhecimento e o desenvolvimento de diferentes segmentos da sociedade. Além disso, as ICES do Consórcio desenvolvem muitos projetos voltados para o desenvolvimento comunitário e para os grupos sociais mais carentes de suas cidades e regiões gaúchas. Em 2018, foram registrados mais de 3.353.540 atendimentos prestados à comunidade nas áreas de saúde, arte e cultura, educação, esporte e assistência

jurídica. As Instituições executam, anualmente, mais de 1.200 projetos de extensão e mais de 4.000 projetos de pesquisa. Todas essas iniciativas possibilitam uma aproximação das IES com a população, desempenhando um papel fundamental na melhoria da qualidade de vida da população.

Na trajetória das instituições comunitárias do RS, que contam com mais de 50 anos de Ensino Superior impulsionando o desenvolvimento em todas as áreas do conhecimento através da realização de educação de qualidade, foi se construindo também uma relação histórica com as redes públicas estadual e municipal, baseada em princípios políticos, educativos, pedagógicos, epistemológicos e éticos. A formação de professores em nível de graduação e pós-graduação, há mais de cinco décadas, é vivenciada no cotidiano das ICES. São milhares de professores diplomados em diferentes cursos de licenciatura e que estão no exercício da profissão docente em escolas das redes pública e privada do nosso Estado. A formação de professores está na origem e marca fortemente a história dessas instituições, que não medem esforços para oportunizar espaços de formação, seja ela inicial ou continuada (especializações, mestrados e doutorados, além de cursos de extensão). Portanto, para evidenciar mais uma vez o seu compromisso social, o COMUNG realizou, em parceria com os Conselhos Regionais de Desenvolvimento - COREDES e a Secretaria de Estado da Educação/RS - SEDUC, a Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos e Professores da Rede Estadual de Ensino, fruto da Consulta Popular 2016-2017. As comunidades, no momento da escolha das demandas regionais, consideraram a formação continuada de professores como uma possibilidade de qualificar o processo educativo nas escolas públicas estaduais e de fomentar o desenvolvimento regional.

Dos 28 COREDES do Estado, 10 elegeram essa ação para a aplicação de recursos do orçamento público do Estado em 2017: Campanha, Centro Sul, Fronteira Oeste, Missões, Produção, Vale do Rio dos Sinos, Vale do Taquari, Jacuí Centro e Rio da Várzea. Foi construída uma proposta de formação para docentes da Educação Básica do RS, cujo objetivo foi oportunizar espaços individuais e coletivos de aprofundamento teórico-metodológico sobre temáticas relativas à ação no Ensino Fundamental e Médio, enfatizando questões referentes à aprendizagem, estruturadas em três eixos temáticos: Aprendizagem; Organização; Planejamento e Acompanhamento da Ação Educativa e Avaliação.

Foram certificados quase cinco mil professores e este livro registra o trabalho realizado. Os textos apontam uma síntese do processo formativo que concretizou a parceria do COMUNG com a Secretaria de Estado da Educação - SEDUC, através dos COREDES. Desejamos que eles possam ser utilizados como ferramenta de aprimoramento no processo educacional. Foi um intenso trabalho, coletivo e cooperativo, planejado de forma conjunta pelos docentes das universidades conveniadas e pelas equipes diretivas e pedagógicas da SEDUC, sendo os principais beneficiados os professores das redes públicas estadual e municipal, dos municípios que integram os vários COREDES.

O COMUNG, por meio de suas ICES sempre empenhadas em apoiar iniciativas que sejam referência para o desenvolvimento educacional de suas regiões, parabeniza a todos(as) os (as) docentes participantes da Formação Continuada e autores(as) da presente publicação.

Prof^a Carmen Lúcia de Lima Helfer

Presidente do COMUNG e Reitora da UNISC

SUMÁRIO

O COMPROMISSO DO COMUNG COM A FORMAÇÃO PROFESSORES	9
<i>Gabriel Grabowski, Lia Maria Herzer Quintana, Carmen Lúcia de Lima Helfer</i>	
A FORMAÇÃO CONTINUADA NOS CONTORNOS DA CONSULTA POPULAR: UMA EXPERIÊNCIA NO RIO GRANDE DO SUL	17
<i>Sônia Maria Oliveira da Rosa, Josias Pereira Nunes, Virgínia Bobsin Tietbohl</i>	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES HOJE: DEMANDAS E DESAFIOS	27
<i>Adriana Bragagnolo, Elisa Mainardi, Luciane Spanhol Bordignon</i>	
FORMAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO SÉCULO XXI: DEMANDAS E DESAFIOS	38
<i>Ângela Susana Jagmin Carretta, Elisabeth Cristina Drumm, Gicieli Hohemberger Barúa, Jane Margarete Vilaverde Gomes, Paula Lemos Silveira</i>	
A APRENDIZAGEM COMO CONDIÇÃO HUMANA E O SUJEITO DO CONHECIMENTO: SABERES DOCENTES INERENTES AO PROCESSO EDUCATIVO	53
<i>José Pedro Boufleuer, Paulo Evaldo Fensterseifer, Maria Regina Johann, Vânia Lisa Fischer Cossetin</i>	
PROCESSO DE APRENDIZAGEM E PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NO SÉCULO XXI. APRENDER A APRENDER NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO	64
<i>Dinara Bortoli Tomasi, Lizandra Andrade Nascimento, Marinês Ulbriki Costa</i>	
O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A PRÁTICA DOCENTE EM INTERLOCUÇÃO.....	76
<i>Fabiane Olegário, Flávia Zanatta, Makeli Aldrovandi</i>	
BNCC E A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO	83
<i>Ana Cristina Ghislani, Laura Dalla Zen, Fabiane Bitello Pedro</i>	

O ENSINO ATIVO COMO UM CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA FORMAL DE MATEMÁTICA	92
<i>Ricardo Lauxen, Maria Christina Schettert Moraes, Adriana Cláudia Schmidt, Maria Lourdes Backes Hartmann</i>	
GESTÃO DO PROCESSO PEDAGÓGICO ARTICULADO COM A EQUIPE E A COMUNIDADE ESCOLAR	101
<i>Felipe Gustsack, Joice Nunes Lanzarini, Maria de Fatima Lima das Chagas, Niqueli Streck Machado</i>	
A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO INTERNO E EXTERNO: ANÁLISES REFLEXIVAS SOBRE O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM	118
<i>Dirce Hechler Herbertz, Gabriela Ullmann Schons, Janaina Cardoso, Paloma Dias Silveira, Sandra Danieli Werlang, Simone Moreira dos Santos</i>	
AVALIAÇÕES EXTERNAS E O CONTEXTO ESCOLAR: O OLHAR DO PROFESSOR E DOS GESTORES ESCOLARES	128
<i>Ail Conceição Meireles Ortiz, Luis Sebastião Barbosa Bemme</i>	
CONSELHO DE CLASSE: POSSIBILIDADES DE PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA E DE DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO	137
<i>Hildegard Susana Jung; João Alberto Steffen Munsberg; Leonidas Roberto Taschetto</i>	

O COMPROMISSO DO COMUNG COM A FORMAÇÃO PROFESSORES

Gabriel Grabowski¹, Lia Maria Herzer Quintana², Carmen Lúcia de Lima Helfer³

Resumo: Este artigo destaca o protagonismo e o compromisso do Consórcio das Universidades Gaúchas (COMUNG) com a formação dos professores no Brasil e, especialmente, no Estado do Rio Grande do Sul. Toma como referência a oferta de dois Cursos de Formação Continuada, desenvolvidos em 2018, em parceria com os Conselhos Regionais de Desenvolvimento (Coredes/RS), com a Secretaria de Estado da Educação e as Secretarias Municipais de Educação. Os cursos envolveram a participação de seis mil professores destas redes públicas e reafirmaram o compromisso destas Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES) com a educação gaúcha, integrada com um projeto de desenvolvimento.

Palavras-chave: Formação de Professores. COMUNG e Coredes. Desenvolvimento e Educação.

Introdução

Neste texto, apresentamos o Consórcio das Universidades Gaúchas – COMUNG e seu protagonismo histórico na formação de professores, expressos, neste caso particular, numa parceria destas Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES), com os Conselhos Regionais de Desenvolvimento (Coredes) e o Governo do Estado do RGS, em torno da oferta de dois cursos de formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos, nas redes públicas, no Estado do RS.

Trata-se de estudo documental e bibliográfico, desenvolvido pelos autores, enquanto sujeitos envolvidos diretamente, seja na coordenação e/ou como dirigentes do COMUNG neste período. Todo o processo de planejamento, elaboração dos cursos, oferta, acompanhamento e avaliação deu-se através de um Grupo de Trabalho (GT). Este trabalho coletivo envolveu onze (11) ICES do COMUNG, durante um período de 14 meses: setembro de 2017 até novembro 2018.

Esta oferta de formação continuada para professores está inserida em programas e políticas institucionais destas instituições, em desenvolvimento há décadas, em diversas regiões do estado. O desafio da formação docente é cada vez mais complexo e requer seriedade e respeito à carreira dos formadores.

Conforme Censo da Educação Superior de 2017, publicado pelo INEP/MEC, os cursos de licenciaturas – formação de professores – tinham 1.589.440 alunos matriculados em 2017, o que representa 19,3% do total de alunos na Educação Superior do Brasil. Em 2017, a matrícula

1 Doutorado em Educação pela UFRGS. Professor pesquisador da Universidade Feevale e IPA. E-mail: gabriel.grabowski@uol.com.br

2 Mestre em Engenharia Civil. Reitoria da URCAMP. E-mail: lia.maria.quintana@gmail.com

3 Mestre em Educação. Reitora da UNISC. E-mail: carmenh@unisc.br

na modalidade a distância manteve sua tendência de crescimento, atingindo 46.8%, enquanto a modalidade presencial tem praticamente o mesmo número de alunos de 10 anos atrás, 53.2% das matrículas. A maioria dos alunos dos cursos de licenciatura é do sexo feminino (70.6%) e estudam numa instituição de Ensino Superior privada, diferentemente dos estudantes de licenciatura de instituições públicas, que frequentam cursos presenciais (81.7%). Na rede privada, prevalecem os cursos a distância, com quase 65% dos alunos.

Esta configuração na oferta dos cursos de licenciaturas no Brasil, segundo Grabowski (2018), já causa impactos não somente na falta de professores, mas, fundamentalmente, na qualidade da formação dos docentes. É importante destacar que não é a EaD, em si, a causa das consequências negativas e imprevisíveis, mas o conjunto da política de formação e carreira docente, que transcorrem em cursos acelerados, em instituições privadas sem investimentos em pesquisa, com pouca inserção na realidade local e regional e, predominantemente, com oferta na modalidade a distância prematura e de qualidade duvidosa.

Em contraposição a esta lógica mercantilista preponderante, as universidades comunitárias continuam pautando suas políticas institucionais de valorização da formação docente com qualidade teórico-prática e compromisso social com o desenvolvimento das regiões onde estão inseridas.

COMUNG: O maior sistema de Educação Superior do Rio Grande do Sul

Responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 2003).

Constituído oficialmente em 27 de abril de 1996, o COMUNG hoje representa uma série de conquistas para as instituições: programas e experiências compartilhadas, avaliação institucional, intercâmbios de professores e de alunos, qualificação e treinamento de funcionários e professores, fórum de tecnologia da informação, integração entre diversos segmentos, como assessorias jurídicas, recursos humanos, assessorias de comunicação e bibliotecários. Além disso, o Consórcio busca, de forma conjunta, por meio de convênios e políticas públicas, incentivos à formação acadêmica da população, à promoção de atividades artísticas e culturais, à formação de professores, bem como, o desenvolvimento de ações de inovação e de empreendedorismo, entre outras.

Integrado por 15 Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, o COMUNG é o maior sistema de Educação Superior em atuação no Rio Grande do Sul, formando uma rede de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação que abrange quase todos os municípios do Estado. As instituições comunitárias distinguem-se pela forte vocação social, desempenhando um papel proativo na realidade social, política, econômica, cultural e histórica nas regiões onde atuam, gerando transformações que contribuem para o desenvolvimento de suas regiões com maior equidade e justiça social.

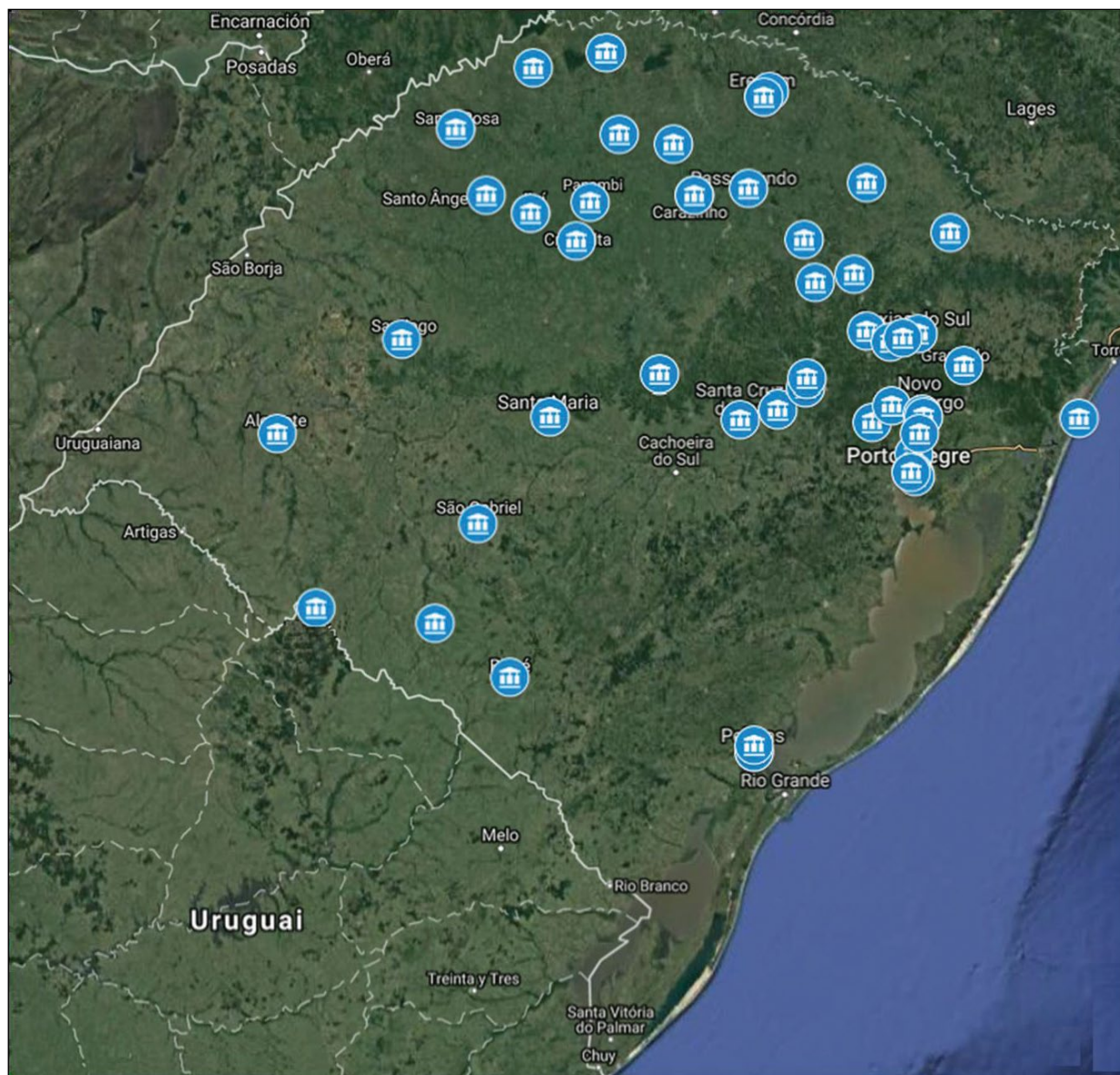
A concepção de educação das instituições do COMUNG tem duas diretrizes que orientam seu fazer: estabelecer a educação como o principal instrumento de transformação

social e de desenvolvimento e o compromisso da constituição de situações de aprendizagem que possam potencializar a formação de seus egressos.

As ICES integrantes do COMUNG têm minimizado a distância entre os níveis educacionais e culturais nas diversas regiões do Rio Grande do Sul, alavancando o desenvolvimento em todas as áreas e buscando suprir as necessidades regionais, ofertando educação de qualidade a um custo adequado. Por isso, o COMUNG entendeu que a presente parceria foi um reconhecimento dos Coredes e do governo estadual ao esforço da comunidade gaúcha, pioneira na implantação do modelo comunitário.

As instituições que compõem o COMUNG estão presentes em todas as regiões do Estado do Rio Grande do Sul, bem como, os 28 Conselhos de Desenvolvimento Regional (Coredes), que abarcam todo o Estado e seus 497 municípios. Várias universidades são sede dos Coredes e seus professores e técnicos atuam nos Conselhos Regionais, como dirigentes, como lideranças ou coredianos comprometidos com a causa do desenvolvimento regional sustentado.

Mapa das instituições do COMUNG



Parceria ICES, COMUNG e Coredes

Os Conselhos Regionais de Desenvolvimento foram criados pela Lei nº 10.283, de 17 de outubro de 1994, e regulamentados pelo Decreto nº 35.764, de dezembro de 1994. Conforme estabelecido na Lei, eles têm por objetivos: a promoção do desenvolvimento regional harmônico e sustentável; a integração dos recursos e das ações do governo na região; a melhoria da qualidade de vida da população; a distribuição da riqueza produzida; o estímulo à permanência do homem em sua região; a preservação e a recuperação do meio ambiente.

Entre as ações desenvolvidas pelos Coredes está a Consulta Popular (CP), que ocorre anualmente. Desde 1998, o Estado do Rio Grande do Sul instituiu, através da Lei nº 11.179, que a população define diretamente parte dos investimentos e serviços que constarão no orçamento do Estado. Esse processo foi denominado de Consulta Popular.

Anualmente, o Governo do Estado fixa o valor submetido à deliberação da população. Este valor é distribuído entre as 28 Regiões do Estado, de acordo com critérios como a população de cada região e o Índice de Desenvolvimento Socioeconômico (IDESE).

Definido o valor para cada região, o governo e os Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDES) organizam o processo de discussão em Assembleias Públicas Regionais, Assembleias Públicas Municipais e Assembleias Regionais Ampliadas. Nos encontros, é construída uma cédula de votação regional, que é submetida aos eleitores gaúchos na votação da Consulta Popular.

A cédula de votação é específica para cada COREDE, contendo os projetos definidos pelos cidadãos da respectiva região. Realizada a votação e apurados os votos, os resultados são remetidos para a Secretaria Estadual do Planejamento e Desenvolvimento Regional, responsável pela elaboração do projeto da Lei Orçamentária Anual (LOA).

A LOA compreende as receitas e despesas da administração direta e indireta do Estado do Rio Grande do Sul, seus fundos, órgãos – inclusive suas fundações e autarquias – e contém um anexo com os projetos definidos através da Consulta Popular. O orçamento deve ser compatível com o Plano Plurianual (PPA) e estar em conformidade com a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), sendo votado pela Assembleia Legislativa.

Na consulta popular de 2016, para ser executada em 2017 (cuja execução se estendeu até 2018), dez (10) Coredes priorizaram a Formação Continuada de Professores, nas redes públicas estadual e municipal, abrangendo 64 municípios. Tal opção revela o compromisso das comunidades com a qualificação da educação. Dada a parceria já existente entre as instituições comunitárias de Ensino Superior, que estão inseridas nas regiões e que atuam em conjunto com os Coredes, formou-se a presente parceria, com o objetivo de viabilizar esta demanda popular de formação professores, conforme plano de trabalho assim sistematizado:

Plano de Trabalho: COREDES – SEDUC/RS – COMUNG

	COREDEs	VALOR CP	UNIVERSIDADES	Nº PROFESSORES
1	COREDE ALTO JACUÍ	R\$ 311.562,43	UNICRUZ	378
2	COREDE CAMPANHA	R\$ 275.174,51	URCAMP	350
3	COREDE CENTRO SUL	R\$ 352.756,51	FEEVALE e UNISINOS	450
4	COREDE FRONTEIRA OESTE	R\$ 865.766,97	URCAMP	1.000
5	COREDE MISSÕES	R\$ 302.272,30	URI e UNIJUÍ	600

	COREDEs	VALOR CP	UNIVERSIDADES	Nº PROFESSORES
6	COREDE PRODUÇÃO	R\$ 460.844,39	UPF	540
7	COREDE VALE RIO DOS SINOS	R\$ 732.149,09	LA SALLE, UNISINOS e FEEVALE	900
8	COREDE VALE DO TAQUARI	R\$ 506.539,62	UNIVATES	630
9	COREDE JACUÍ CENTRO	R\$ 286.388,51	UNISC e UNIFRA	345
10	COREDE RIO DA VÁRZEA	R\$ 181.057,50	URI	378
TOTAL	10	R\$ 4.274.511,83	11	5.571

Considerando os valores reservados pela Consulta Popular, as universidades organizadas no COMUNG estruturaram dois cursos de extensão, de 60 horas cada, com oferta em cada um dos 64 municípios que elegeram esta demanda. Considerando que o planejamento foi coletivo e integrado, otimizando estruturas e gastos, foi possível viabilizar a formação para, aproximadamente, 5.571 docentes. Com apoio dos Coredes e ampla divulgação do COMUNG, seis mil e trinta e quatro (6.034) professores se inscreveram nos dois cursos, excedendo o número de vagas previstas em todas as regiões, exceto em uma.

O desenvolvimento de um Estado ou região não depende exclusivamente da educação, mas de um conjunto de políticas que se organizam, se articulam e se implementam ao longo de um processo histórico, cabendo à educação importante função estratégica neste processo de desenvolvimento. Porém, nem a Educação Básica, nem a Educação Superior, por si só, gerarão desenvolvimento, trabalho e renda.

Mas, também se reconhece que a educação ocupou funções estratégicas em todas as regiões que construíram um planejamento estratégico soberano e autônomo, integrando todas as dimensões da sociedade: social, econômica, cultural, tecnológica, ambiental e educacional.

A opção por discutir a educação com o desenvolvimento local e regional – tanto para o COMUNG como para os Coredes -, justifica-se, entre outras razões, por dois movimentos e dinâmicas da sociedade moderna: a contradição em processo da dinâmica local e regional frente à globalização e o movimento destrutivo, ditado pela dinâmica da economia de mercado, em relação ao contramovimento, definido por uma postura defensiva de uma sociedade que enfrenta transformações.

De acordo com o pensamento do economista Celso Furtado, um projeto de desenvolvimento é a única possibilidade de garantir a humanização da vida da maioria dos brasileiros. Está em jogo, para ele, mais do que o problema de o país atingir os patamares de riqueza baseados em índices formais. Sua preocupação é com a transformação global da sociedade, com a incorporação de padrões institucionais, culturais e econômicos, que nos aproximem da concepção de modernidade.

Sendo assim, o desenvolvimento não se resume somente ao crescimento econômico de um país ou de uma região, mas implica melhoria das condições e da qualidade de vida de seus cidadãos, a redução das desigualdades sociais e das desigualdades regionais, superando a exclusão, a miséria material e intelectual, a pobreza e a opressão. Sempre é bom não perder de vista que o trabalho pode degradar o homem, a vida social pode oprimi-lo e a cultura pode aliená-lo, ideologizando-o. Nesse contexto, a educação é essencial para um projeto nacional justo e emancipatório.

Várias perspectivas caracterizam a articulação do desenvolvimento com a educação, sendo duas preponderantes: uma considera a educação como efeito/consequência do desenvolvimento; a outra considera a educação como estratégia/ferramenta decisiva para o desenvolvimento. Torna-se necessário conceber uma terceira perspectiva, a de uma relação biunívoca e interativa (dialética), como sugere Carnoy (1990): a “educação é uma parte orgânica do processo de desenvolvimento”, mas “o próprio processo de desenvolvimento é educação”.

Ação Integrada das ICES na Formação de Professores

Para as ICES do COMUNG, este Termo de Cooperação constituiu-se num desafio e numa oportunidade, pois implicou planejar e executar uma ação integrada enquanto consórcio, de forma coletiva, fortalecendo nossa natureza comunitária e regional, respeitando a singularidade de cada instituição e fortalecendo a cooperação enquanto estratégia.

A oferta destes cursos de formação de professores e de coordenadores pedagógicos de forma integrada por onze (11) instituições somente foi possível por algumas razões, entre as quais destacamos: compromisso com a formação de recursos humanos, especialmente a formação de professores, nas diversas regiões em que as universidades estão inseridas; engajamento das universidades em projetos de desenvolvimento local e regional; concepção pedagógica e epistemológica unitária de formação da docência com compromisso social.

A maioria das universidades comunitárias estão atuando há cerca de 50 anos nestas regiões e suas origens estão vinculadas à formação de professores para atuarem na Educação Básica no território local. Ou seja, a formação docente é parte constitutiva e fundante da existência destas instituições. Esta ação é mais uma das iniciativas que reafirmam estes vínculos e laços com os educadores, muitos dos quais são egressos das próprias universidades ofertantes do presente curso.

Segundo António Nóvoa e Pâmela Vieira (2017), a questão central da formação de professores, em todo o mundo, prende-se à relação entre a formação e a profissão. Não se trata de insistir na ligação entre a teoria (que estaria nas universidades) e a prática (que estaria nas escolas). Esta dicotomia é pobre e estéril. Trata-se, isso sim, de compreender o modo como a formação deve estar ligada à profissão, e vice-versa. No caso da formação inicial, que deve ser de responsabilidade da universidade, é necessário assegurar maior presença dos professores e das culturas profissionais docentes, bem como, maior diálogo com as realidades escolares e sociais. Às universidades, atribui-se a capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas, esquecemo-nos de que, às vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação.

O desenvolvimento profissional, que abrange todo o ciclo de vida docente, desde a formação inicial até a aposentadoria, traduz uma ideia central para pensar os professores e a sua formação. Trata-se de compreender como se constrói uma identidade que é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, desde o primeiro dia como estudante de uma licenciatura. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações, que caracterizam o atual “mercado da formação”, sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores. A única saída possível, segundo Nóvoa, é o investimento na construção de redes de trabalho e de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. As experiências mais interessantes estão localizadas nas escolas, em torno de projetos que são, ao mesmo tempo, de inovação pedagógica e de formação docente.

É nesta mesma perspectiva que Paulo Freire condiciona a melhoria da qualidade da educação à formação permanente dos educadores, que se funda na prática de analisar a prática de ensino. Por isso, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando a prática de hoje, ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática. Práticas são vivências reais e presenciais.

Avaliação provisória

Após o encerramento dos cursos em outubro de 2018, o GT que congregou estas onze (11) universidades, através de seus coordenadores e representantes, realizou uma avaliação provisória coletiva, destacando os resultados positivos desta cooperação e identificando obstáculos que impactaram a ação, tanto no processo como nos resultados.

Com base em retornos recebidos por parte dos participantes nos cursos, foi possível elencar alguns elementos relevantes e positivos, entre os quais se destacaram: os encontros presenciais foram o ponto alto da formação; o material dos cursos é de alta qualidade, que será utilizado inclusive dentro das ICES; o trabalho em conjunto nas 11 ICES – diante da complexidade - teve um resultado excelente; as ICES já estão recebendo novos pedidos para a realização de outras formações nos municípios; as instituições estão produzindo, a partir das percepções, outras possibilidades de formação; foi relevante a interação entre professores municipais e estaduais; há o sentimento de que a formação não terminou – sentimento de continuidade; reforço da importância do papel das Universidades; vários municípios pararam para que os professores pudessem fazer a formação em serviço; em vários municípios, foi a única formação do ano que os professores tiveram; muitas interações e trocas foram possibilitadas; docentes se sentiram valorizados; possibilidade de aprendizagem tecnológica; Universidades Comunitárias reforçando o seu papel e contribuindo para o desenvolvimento regional do Estado do Rio Grande do Sul.

Algumas dificuldades foram identificadas no processo e causaram impactos no andamento das atividades, tais como: prazos exíguos para a realização das tarefas EAD; pouco envolvimento, apoio e comunicação, por parte de algumas CRES e SMEDS; choque de horários de atividades que impossibilitaram a participação dos cursistas; a não de liberação dos professores pela escola, para participarem da formação; dificuldade de acesso a computadores com internet e, conseqüentemente, dificuldade na realização de atividades em EAD; alguns questionaram o porquê de não poderem escolher a temática da formação; baixa adesão aos encontros presenciais (difícil acesso, meio rural,...); desinteresse de algumas escolas e de parte dos cursistas na frequência e na realização das atividades; influências de questões políticas (ano eleitoral e relações com governo).

As instituições de Ensino Superior, formadoras de professores, buscaram oportunizar nesta proposta, uma formação que estivesse em consonância com a realidade com que o professor já se depara nas escolas, com o hibridismo em que se situam os processos de ensino e aprendizagem reais. A partir da formação inicial e continuada das universidades, construir propostas formativas que proporcionem ao professor a inserção em diferentes campos educativos, através de projetos articulados entre as instituições formadoras, os sistemas de ensino e suas escolas, deve constituir um esforço comum em torno de políticas públicas de Estado. Inserir os professores das redes públicas em projetos extensionistas, de pesquisa, em programas de pós-graduação *stricto sensu* deve ser o compromisso de todos os gestores educacionais do presente e do futuro.

Referências

CARNOY, Martin. Educação, economia e estado. Editora Cortez : São Paulo : 1987.

CONSULTA POPULARA – CP. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão. Disponível em: <<http://www.participa.rs.gov.br/conheca-o-processo/>>.

GRABOWSKI, Gabriel. Formação de Professores e a EAD. Jornal Extra Classe. Porto Alegre, outubro 2018. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/exclusivoweb/2018/10/formacao-de-professores-e-a-ead/>>.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 14ª ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.

NÓVOA, António e VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. Crítica educativa (Sorocaba/SP). V.3, n.2 – Especial, p.21-49, jan./jun.2017, ISSN: 2447-4223.

TERMO DE COLABORAÇÃO nº 3162/2017, firmado entre o Consórcio e o Governo do Estado do RS (SEDUC-RS). EXPEDIENTE PROA Nº 17/1900-0040150-6.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NOS CONTORNOS DA CONSULTA POPULAR: UMA EXPERIÊNCIA NO RIO GRANDE DO SUL

Sônia Maria Oliveira da Rosa¹, Josias Pereira Nunes², Virgínia Bobsin Tietbohl³

Resumo: Este artigo toma como objeto os processos de escolarização e sua produtividade na formação continuada de professores e gestores educacionais, procurando compreender como teoria e prática vêm se constituindo através das práticas e ações pedagógicas engendradas na escola. A sociedade contemporânea mergulha em relações sociais, políticas e econômicas impactadas por outro ciclo civilizatório, envolvendo velocidade, conectividade e inovação. Nesse sentido, a governança, no âmbito das organizações, se inscreve na proposição de instituir estruturas de convivência mais harmônica, ampliando espaços administrativos. Também é nessa perspectiva que diferentes atores gerenciais como a Secretaria de Estado da Educação, a Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão e o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas organizam estratégias comuns para a formação dos profissionais da educação no território, envolvendo servidores públicos estaduais e municipais. Na esteira da inovação, o destaque está no Novo Marco Regulatório do Terceiro Setor e suas implicações nesta modalidade, com arranjos possíveis para o desencadeamento da plataforma formativa desenhada para esta ação no Estado do Rio Grande do Sul. O texto apresenta a Consulta Popular como elemento importante no processo de escolhas das políticas públicas, por meio dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento/RS, atendendo a perspectiva democrática deste modelo de gestão. Sublinha, ainda, a formação continuada como centralidade das ações pedagógicas, calcada na tríade: aprendizagem, metodologia e avaliação, envolvendo as áreas do conhecimento e também a gestão pedagógica das escolas inseridas no recorte territorial da Consulta Pública neste Estado. Assim, registramos aqui alguns fios condutores que se tramam, formando uma tessitura discursiva sobre a formação continuada no contexto educacional gaúcho.

Palavras-chave: Formação Continuada. Marco Regulatório do Terceiro Setor. Consulta Popular. Governança. Prática Reflexiva.

Introdução

Este artigo é fruto das nossas inquietudes enquanto profissionais e pesquisadores sobre temáticas na área de educação, entre elas, a tentativa de compreender melhor a educação escolarizada, seu universo e suas implicações a partir da política pública voltada à formação dos profissionais da educação. A temática escolhida acompanha e, ao mesmo tempo, provoca ruídos na nossa história profissional enquanto gestores da rede pública estadual de educação

1 Doutora em Educação. Unisinos. sonia-rosa@seduc.rs.gov.br/soninhamusical@gmail.com

2 Advogado. Assessor Jurídico no Gabinete da Secretaria de Estado da Educação. josias-nunes@seduc.rs.gov.br - jpn.direito@gmail.com

3 Doutoranda em Ciência da Educação. UNR/Argentina. Professora da Rede Pública Estadual. Advogada. Assessora Jurídica no Gabinete da Secretaria de Estado da Educação. virginia@seduc.rs.gov.br - virginiabobsin@gmail.com

do Rio Grande do Sul. Desse modo, entendemos que “[...] o que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal” (LARROSA, 1994, p. 48).

De certa maneira, contamos histórias a partir de discursos que conhecemos. São histórias que já nos contaram ou lidas outrora, que de alguma forma continuam a nos interpelar e a contribuir para a produção das nossas próprias narrativas. Também é possível dizer, a partir das considerações de Larrosa (1994), que narrar é enumerar, ordenar e conservar algumas informações já vividas ou experimentadas em um determinado tempo e espaço.

A ideia, então, é apresentar um recorte sobre formação continuada dos profissionais da educação, envolvendo diferentes atores intersetoriais, engendrando ações colaborativas na perspectiva de governança educacional. Nesse sentido, os fios escolhidos para tramar este trabalho são: a formação continuada, o Novo Marco Regulatório do Terceiro Setor e a consulta pública. Estes fios fazem parte de uma história num determinado espaço e tempo (2016-2018) e acompanharam a organização da formação continuada específica, considerando os dispositivos avaliativos externos intergovernamentais (SAEB e SAERS). O caráter pedagógico interdiscursivo se debruçou sobre as diferenças, as preocupações, reivindicações e questões que se apresentam no cenário educacional, neste caso, no território. Enfim, se narrar é constituir, bem como, dizer o que está dentro e fora do contexto, é também entrar numa lógica em que se confere à narrativa, um jeito de dar sentido à produção da formação continuada construída coletivamente com os profissionais da educação.

Tais considerações nos permitem repensar a aproximação dos docentes como uma das práticas centrais na produção da cultura escolar, no que diz respeito ao processo de formação na perspectiva de política educacional de território (profissionais da educação do Estado e dos municípios inseridos no projeto), possibilitando diferentes formas de tornar-nos sujeitos e de sermos subjetivados pelas práticas pedagógicas. Assim,

[...] o sujeito pedagógico ou, se quisermos, a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da “objetivação”, mas também e fundamentalmente do ponto de vista da “subjetivação”. Isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmo que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmo que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir (LARROSA, 1994, P. 54).

Dessa forma, o texto pretende abordar as estratégias de formação continuada dos profissionais da educação do Estado do Rio Grande do Sul, considerando as escolhas populares, os dispositivos legais que permitiram tal política e a governança empreendida para tal ação.

A Consulta Popular como estratégia para a Formação Continuada em território

O Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 1998, instituiu a Lei nº 11.179, a qual estabelece que a população defina diretamente parte dos investimentos e serviços que constarão no orçamento do Estado. Esse processo foi denominado de Consulta Popular.

Dessa forma, o processo popular completou 20 anos e demonstra a capacidade de engajamento da sociedade gaúcha na tomada de decisão do que é importante para cada região.

Anualmente, o Governo do Estado fixa o valor submetido à deliberação da população. Este valor é distribuído entre as 28 Regiões do Estado, de acordo com critérios como a população de cada região e o Índice de Desenvolvimento Socioeconômico (IDESE).

Definido o valor para cada região, o governo e os Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDES) organizam o processo de discussão em Assembleias Públicas Regionais, Assembleias Públicas Municipais e Assembleias Regionais Ampliadas. Nos encontros, é construída uma cédula de votação regional, que é submetida aos eleitores gaúchos na votação da Consulta Popular.

A cédula de votação é específica para cada COREDE, contendo os projetos definidos pelos cidadãos da respectiva região. Realizada a votação e apurados os votos, os resultados são remetidos à Secretaria Estadual do Planejamento, que é responsável pela elaboração do projeto da Lei Orçamentária Anual (LOA).

A LOA compreende as receitas e as despesas da administração direta e indireta do Estado do Rio Grande do Sul, seus fundos, órgãos – inclusive suas fundações e autarquias – e contém um anexo com os projetos definidos através da Consulta Popular. O orçamento deve ser compatível com o Plano Plurianual (PPA) e estar em conformidade com a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), sendo votado pela Assembleia Legislativa.

O processo da Consulta Popular tem início com uma Assembleia Pública Regional, em cada uma das regiões dos 28 Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDES). Esta assembleia é aberta à população. Nela o governo apresenta a situação financeira e orçamentária do Estado e os COREDES, o seu Plano Estratégico de Desenvolvimento, que servirá de base para a discussão das demandas de cada região.

O passo seguinte é a realização de Assembleias Públicas Municipais e/ou Microrregionais nos 497 municípios do Estado, quando são discutidas e escolhidas as prioridades do município, que, posteriormente, irão compor a cédula de votação da Consulta Popular. Essas Assembleias são abertas a todos os cidadãos do município, podendo votar os maiores de 16 anos. É nesta etapa que são eleitos os delegados para a Assembleia Regional Ampliada, que definirá a cédula de votação da região na Consulta Popular.

A terceira etapa são as Assembleias Regionais Ampliadas. Elas são constituídas pela Assembleia do COREDE da região, pela Comissão Regional escolhida na primeira etapa (a Assembleia Pública Regional) e pelos delegados eleitos nas Assembleias Municipais, atribuindo a cada delegado um voto. A partir das prioridades apontadas nas assembleias municipais, a Assembleia Regional Ampliada estabelece as demandas que farão parte da cédula de votação da Consulta Popular.

Garantidas as etapas anteriores, a votação da Consulta Popular acontece. Assim se dá a escolha das demandas do Plano Estratégico de Desenvolvimento das regiões, que constarão no Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA).

Esse mecanismo democrático viabilizou a inserção da formação continuada como prioridade em alguns COREDES, tornando possível a governança nesta temática. O movimento híbrido das secretarias estaduais envolvidas (planejamento e gestão e educação), da sociedade (voto), do Consórcio das Universidades Comunitárias e das prefeituras envolvidas formam o arcabouço deste projeto, que prima pela formação continuada dos profissionais da educação (estaduais e municipais) na perspectiva de território.

A governança é entendida aqui como mecanismo que possibilita condições estruturais e operacionais, que contribuem e facilitam os caminhos pelos quais se pretende atingir os objetivos educacionais no âmbito da formação continuada dos profissionais destes territórios que escolheram como prioridade esta proposta. A governança constitui-se de conquistas individuais e do grupo, as quais se integram, considerando os riscos e sucessos na tomada coletiva das decisões num exercício democrático. Assim, a governança educacional refere-se aos sistemas e às organizações educacionais, sobretudo, como são estabelecidas e como ocorre o processo decisório, quais são as responsabilidades formais, quais são os papéis institucionais, qual a relação entre os distintos atores, quais as relações entre os diferentes níveis e esferas envolvidas.

Marco Regulatório do Terceiro Setor delineando possibilidades na ação formativa

Com a entrada em vigor do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (Lei Federal nº 13.019/2014), em 23 de janeiro de 2016, na União, Estados e Distrito Federal, bem como, nos Municípios em 1º de janeiro de 2017, passa a ser estabelecido um novo regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as mencionadas organizações, por meio de novos instrumentos jurídicos: os termos de Fomento e de Colaboração, no caso de parcerias com recursos financeiros, e o Acordo de Cooperação, no caso de parcerias sem recursos financeiros.

A mencionada lei veio impactar as relações entre Poder Público e Organizações da Sociedade Civil - OSCs, uma vez que a sua implementação estimula a gestão pública democrática nas diferentes esferas de governo e valoriza as organizações da sociedade civil como parceiras do Estado na garantia e efetivação de direitos.⁴

As parcerias entre o Estado e as Organizações da Sociedade Civil – OSCs qualificam as políticas públicas, aproximando-as das pessoas e das realidades locais, bem como, possibilitam a solução de problemas sociais específicos de forma criativa e inovadora. Logo, com a nova lei, as OSCs podem ampliar suas capacidades de atuação e incorporar muitas de suas pautas à agenda pública. Afora isso, “as parcerias com o poder público estão agora amparadas em regras claras e válidas em todo o País, com foco no controle de resultados das parcerias”.⁵

Com um marco legal próprio e práticas institucionais que valorizem o Terceiro Setor, “é possível responder adequadamente às necessidades de uma sociedade civil atuante, que se expandiu e diversificou nas últimas décadas e que tem muito a contribuir com a democracia brasileira”.⁶

Já no que concerne à experiência do Estado do Rio Grande do Sul, por meio da Secretaria da Educação, o aludido Marco Regulatório abriu um espectro de possibilidades na ação formativa. Dessa forma, a Consulta Popular de 2016-2017 envidou esforços para que os municípios, no momento da escolha das demandas regionais, considerassem a formação continuada de professores como prioridade, sendo que dos 28 (vinte e oito) Conselhos Regionais de Desenvolvimento – COREDEs existentes no âmbito de Estado do Rio Grande

4 http://portal.convenios.gov.br/images/docs/MROSC/Publicacoes_SG_PR/LIVRETO_MROSC_WEB.pdf

5 http://portal.convenios.gov.br/images/docs/MROSC/Publicacoes_SG_PR/LIVRETO_MROSC_WEB.pdf

6 http://portal.convenios.gov.br/images/docs/MROSC/Publicacoes_SG_PR/LIVRETO_MROSC_WEB.pdf

do Sul, 10 (dez) elegeram a referida temática como prioridade para a aplicação de recursos do orçamento público do Estado em 2017⁷.

Especificamente na rede pública estadual de ensino, a formação atingiu docentes inseridos em 309 (trezentos e nove) escolas estaduais. Ainda, foram beneficiados docentes vinculados às redes públicas municipais de 63 (sessenta e três) municípios, uma vez que a formação também foi extensiva a eles.

Consigna-se que, para viabilizar a participação dos professores municipais, o Estado do Rio Grande do Sul, por meio da SEDUC, firmou convênio com os municípios integrantes dos 10 COREDEs mencionados.

Assim sendo, tendo em vista a solicitação do Fórum dos COREDEs para que a formação fosse realizada por instituição de ensino com inserção regional, a exemplo das comunitárias, a Assessoria Jurídica da SEDUC, com o auxílio da Contadoria e Auditoria-Geral do Estado - CAGE identificou no recente Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil, a viabilidade jurídica⁸ para atendimento do pleito do Fórum.

Nessa perspectiva, a Administração Pública Estadual, notadamente, a Secretaria da Educação estruturou-se para atender a nova realidade trazida pelo referido Marco Regulatório, que nada mais fez do que simplificar e otimizar processos, bem como, valorizar e fortalecer a relação do Estado com o Terceiro Setor.

Ressalta-se, assim, que a aludida Lei Federal traz possibilidade de dispensa do chamamento público, a qual poderá ocorrer no caso de atividades voltadas ou vinculadas a serviços de educação, desde que executadas por organizações da sociedade civil previamente credenciadas pelo órgão gestor da respectiva política.

No âmbito da SEDUC, o Senhor Secretário editou a Portaria nº 139/2017, publicada no DOE do dia 13 de junho de 2017, a qual dispõe sobre os critérios e os procedimentos para o credenciamento de organizações da sociedade civil com atuação na área da educação, com a finalidade de realizar formação continuada de professores.

Em consonância com os princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade administrativa, publicidade e isonomia, bem como, para conferir transparência às parcerias celebradas com organizações da sociedade civil, a Secretaria de Estado da Educação também tornou público o Edital de Credenciamento de OSCs em seu sítio.

Para a aplicação dos recursos destinados a essa prioridade, a Secretaria de Estado da Educação, dentre as 12 OSCs credenciadas, escolheu o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas – COMUNG para a parceria – vindo a firmar com esse, Termo de Colaboração – por considerar sua abrangência e capilaridade, condições fundamentais para o êxito no processo de formação continuada de professores, de forma regionalizada.

Importante ressaltar, ainda, que o COMUNG atuou em rede com as instituições comunitárias credenciadas pela SEDUC, em estrita observância ao que dispõe o art. 35-A da aludida Lei, que, por sua vez, permite a atuação em rede, por duas ou mais organizações da

7 Os Conselhos Regionais de Desenvolvimento – COREDEs que elegeram a formação continuada são os seguintes: Alto Jacuí, Campanha, Centro Sul, Fronteira Oeste, Missões, Produção, Vale do Rio dos Sinos, Vale do Taquari, Jacuí Centro e Rio da Várzea.

8 No âmbito normativo estadual, sobreveio o Decreto nº 53.175/2016 e a Instrução Normativa da CAGE nº 05/2016, os quais regulamentaram a Lei Federal nº 13.019/2014, bem como criaram os mecanismos jurídico-administrativos para a viabilização das parcerias com o Terceiro Setor.

sociedade civil, mantida a integral responsabilidade da organização celebrante do termo de fomento ou de colaboração.

Assim sendo, a inserção das instituições comunitárias nas comunidades regionais e a sua preocupação com o ensino, a pesquisa e a extensão, além do conhecimento da realidade e o reconhecimento como instituição de ensino superior de referência, balizaram a opção de firmar parceria com o COMUNG, organização que congrega essas Universidades e em condições de coordenar, junto com a SEDUC, a aplicação dos recursos destinados à formação continuada de professores e gestores.

Quanto ao respaldo jurídico e aos mecanismos administrativos criados para viabilizar tal parceria, como já mencionado, utilizou-se a dispensa de chamamento público prevista no inciso VI do artigo 30 da Lei Federal nº 13.019/2014, qual seja: no caso de atividades voltadas ou vinculadas a serviços de educação, saúde e assistência social, desde que executadas por organizações da sociedade civil previamente credenciadas pelo órgão gestor da respectiva política.

Dessa forma, por tratar-se de formação de professores, isto é, de atividade voltada a serviços de educação, hipótese essa que dispensa o chamamento público, segundo a referida Lei, a Assessoria Jurídica da Secretaria da Educação aprovou a parceria, entendendo que restaram atendidos os requisitos previstos nos incisos I, III e VI do artigo 35 da Lei Federal nº 13.019/2014.

Em relação à escolha do COMUNG, houve demonstração de que os objetivos e finalidades institucionais e a capacidade técnica e operacional da organização da sociedade civil foram avaliados, bem como, compatíveis com o objeto da parceria.

Desse modo, a Secretaria de Estado da Educação, mediante atividade inédita no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, identificou no Marco Regulatório do Terceiro Setor, a viabilidade de ação formativa priorizada por ocasião da Consulta Popular 2016/2017.

Portanto, haja vista que um arcabouço mais transparente e aberto à diversidade de organizações da sociedade civil se fazia premente, o Marco Regulatório do Terceiro Setor, com os contornos estabelecidos na própria Lei Federal, trouxe à prática administrativa do Poder Público grande avanço, inclusive delineando possibilidades na ação formativa. Afinal, “regras mais claras, razoáveis e indutoras da colaboração são fundamentais para a promoção da igualdade de oportunidades no acesso aos recursos públicos, maior efetividade na execução e celeridade na avaliação. São os atributos e características citados que a Lei 13.019/2014 visa promover, reconhecendo a inventividade dessas organizações e suas lógicas de atuação”.⁹

A Formação Continuada e a prática reflexiva a partir das experiências e territorialidades

A busca pelo objeto deste artigo nos fizeram percorrer muitos caminhos, encruzilhadas e armadilhas, ao longo dos quais foi preciso a definição clara para que a teia formativa dos profissionais da educação fosse construída. Nesse sentido, o papel de todos os envolvidos no cenário de governança educacional foi imprescindível, inclusive, questionando e direcionando o trabalho para o refinamento das ações endereçadas. Visando apresentar a forma como que foi realizada tal ação, é importante registrar nosso objeto de ação e de pesquisa: identificar e analisar a institucionalização de projetos/programas/sistemas de Formação Continuada,

⁹ http://portal.convenios.gov.br/images/docs/MROSC/Publicacoes_SG_PR/LIVRETO_MROSC_WEB.pdf

abrangendo as esferas estadual e municipais no Estado do Rio Grande do Sul, investigando as práticas de gestão mediadas pelas políticas educacionais, num recorte temporal (2016/2018), bem como, as relações com os fios da trama, já apresentadas na introdução deste texto.

Nessa lógica, o ato de ensinar deve estar imbricado na diferença, na tolerância, na razão e na civilidade, que fazem parte de um conjunto subjetivo e permitem o relacionamento entre os sujeitos. Nesse processo, a ética e a pluralidade assumem um importante papel nas relações interdiscursivas e permitem a expressão das diferenças dos indivíduos que, de forma polifônica, anunciam a formação comprometida aos estudantes, considerando os princípios democráticos e críticos em conformidade com o que nos ensina Bauman (2001): “Para se operar no mundo, em vez de ser por ele operado, é preciso entender como o mundo atua”. Assim, educação, formação e sujeitos são entendidos como condições híbridas para os desafios e tensões da contemporaneidade.

É neste contexto que o *Curso de Formação Pedagógica para gestores e professores* se institui, com o objetivo de oportunizar espaços individuais e coletivos de aprofundamento teórico-metodológico de temáticas relativas à ação pedagógica na Educação Básica, por meio da ação-reflexão-ação e do protagonismo do gestor escolar neste processo formativo, bem como, a práxis dos professores.

O Curso realizado envolveu três eixos estruturantes: aprendizagem; organização, planejamento e acompanhamento da ação pedagógica; avaliação. Tais eixos foram desenvolvidos em 60 horas para cada público (gestores e professores), sendo 16 horas presenciais e 44 horas a distância.

Os eixos foram desdobrados nas seguintes temáticas: Aprendizagem: A aprendizagem como condição humana e o sujeito do conhecimento; Saberes docentes inerentes ao processo educativo; Processo de aprendizagem e processo de escolarização no século XXI; Aprender a aprender na sociedade da informação e do conhecimento. Organização, planejamento e acompanhamento da ação pedagógica: Regimento; Projeto Político Pedagógico (Planejamento geral e o PPP como articulador da EB); Planos de Estudos e Planos de Trabalho; Base Nacional Comum Curricular; Organização do currículo por competências; Os Projetos como possibilidade metodológica interdisciplinar; Pesquisa como princípio educativo; Metodologias ativas; Tecnologias digitais; Gestão do processo pedagógico articulado com a equipe e a comunidade. Acompanhamento pedagógico do desempenho docente e discente. Avaliação: saberes docentes, fundamentos teóricos e perspectivas pedagógicas; Avaliação como instrumento de planejamento das práticas pedagógicas; Avaliação Externa; Avaliação Institucional e Avaliação da Aprendizagem: desafios e possibilidades para a organização e o planejamento da ação educativa; O papel do coordenador pedagógico na avaliação escolar; O Conselho de Classe como espaço participativo de diálogo entre segmentos escolares.

Este artigo não pretende desenvolver tais temáticas, mas a ideia é apresentar de que forma a matriz de conhecimentos se constitui de forma colaborativa, entendendo as necessidades das redes públicas de educação para as quais o curso foi destinado. Tudo isso implica leveza e mobilidade, proporcionando maior rapidez e fluidez, por exemplo, aos movimentos escolarizantes. Assim, “os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; dessa forma, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço, que, afinal, preenchem apenas ‘por um momento’” (BAUMAN, 2001, p. 8). Na velocidade das invenções, ações e práticas que delineiam a educação, as “verdades” são mobilizadas pelas relações de poder que se transformam cotidianamente.

Dessa maneira, as políticas públicas para os diferentes níveis e modalidades de ensino, neste contexto, pretendem propor uma coerência interna das políticas educacionais, sua organicidade na busca de um reordenamento da educação, evidenciando o caráter de gestão descentralizadora e democrática realizada por meio desta pasta pública. Bauman (2000) sublinha que

[...] a arte da política se for democrática, é a arte de desmontar os limites à liberdade dos cidadãos; mas também a arte de autolimitação: a de libertar os indivíduos para capacitá-los a traçar, individual e coletivamente, seus próprios limites individuais e coletivos (BAUMAN, 2000, p. 12).

A formação continuada está inscrita em significados produzidos pelos educadores que partilham os discursos pedagógicos, que organizam e regulam as práticas docentes, estabelecendo regras, normas e convenções. Varela (2002, p. 93) observa que os saberes pedagógicos são o resultado, em boa parte, da articulação dos processos que levaram à pedagogização dos conhecimentos e à disciplinarização interna dos saberes. Dessa forma, ações como estas permitem um terreno no qual os professores discutem e questionam os diversos discursos e práticas culturais. O ganho pedagógico dessa abordagem está na desnaturalização dos discursos apresentados como verdades únicas. Nessa esteira de pensamento, a produtividade está justamente nas formações continuadas, nas discussões abertas a contestações e nas críticas produtivas. Assim, a pedagogia torna-se uma prática cultural que deve ser de responsabilidade ética e política de quem a pratica. Então, a formação continuada não é um processo inocente e neutro. Pelo contrário, ela é portadora de questões sociais e significativas que tensionam e problematizam as situações desse tempo. Trata-se de um campo produzido social e culturalmente no qual estão implicados valores, crenças, interesses e saberes em disputa pelos sujeitos envolvidos nesse processo.

Entretanto, nada disso faz sentido se os efeitos da formação continuada não forem internalizados nos saberes e fazeres de sala de aula. É preciso que tais políticas tenham continuidade nos contextos escolares. Espaços de discussão, problematização, reflexão e ação são imprescindíveis para a atuação docente, considerando os eixos aqui abordados. Além disso, cabe a provocação: quem são os sujeitos do século XXI que estamos formando? De que forma os eixos formativos e seus desdobramentos implicam nos estudantes em tempos de complexidade? Indubitavelmente, estas reflexões/indagações não serão respondidas neste texto, mas se constituem como elementos importantes a serem pensados e discutidos também nos espaços formativos, podendo constituir outros fios que precisam ser tramados na teia da formação docente.

Concluindo provisoriamente

O conjunto de ações voltadas à formação continuada tencionaram inúmeras práticas didático-pedagógicas nas redes educacionais do Estado e dos Municípios envolvidos nesta ação. O projeto pensado de forma colaborativa mobilizou as Secretarias de Estado (Educação - Planejamento e Gestão), as Secretarias Municipais de Educação e as Universidades Comunitárias por meio do COMUNG. Nessa perspectiva de governança, foi possível pensar e agir de forma estratégica, a fim de enfrentar as dificuldades diagnosticadas. Os relatos e as experiências dos profissionais da educação designados para tal acompanhamento pulverizaram e provocaram outras discussões em rede, tendo os eixos articulados na formação continuada como outras possibilidades, outras lentes e outros caminhos.

É nessa ótica, da educação escolarizada, que os índices ocupam a centralidade dos discursos que circulam não só nos ambientes educacionais, mas se propagam através da mídia, chamando a atenção da população para sua importância, para as metas estabelecidas nas políticas públicas entendidas como pressupostos à qualidade da educação. Assim, as estatísticas operam e reforçam a ideia de que a qualidade na educação básica precisa ser medida, normalizada, privilegiando regimes de verdades para a padronização das condutas dos sujeitos envolvidos na educação. Também é nessa lógica que o Estado do Rio Grande do Sul vem trabalhando a fim de minimizar o mal estar docente, irradiando as experiências exitosas, a fim de garantir aos docentes e aos próprios gestores, sujeitos das práticas educativas, o desejo e o compromisso de aprender, ensinar, educar, mas, acima de tudo, orientar e desenvolver ações para que nossas crianças se tornem cidadãos de direitos com a sua imensa capacidade em agregar o objetivo supremo que todos nós, enquanto seres humanos deveríamos procurar atingir: a capacidade de sermos felizes.

Foi tomando os discursos e as práticas sociais – apresentados pelos gestores municipais e professores – como conjunto de significados negociados que engendram as práticas educativas, que olhamos para a esta “nova” ordem escolar produzida pelos sistemas, procurando entender como ela vem sendo construída.

Fechamos provisoriamente esta discussão, tomando emprestadas as palavras de Freitas (2009) que nos inspira e indaga: “[...] continuarmos seguindo nosso caminho sem refletir sobre o sentido de nossas escolhas, o desejo de transformação ficará limitado ao discurso. Podemos abdicar de nosso protagonismo histórico na proposição de outra escola?” Com esse questionamento, destacamos que, ao trilhar por esses (des) caminhos complexos, sem placas de sinalização, nossa intenção não foi revelar algo que estava oculto, mas dar visibilidade às práticas de formação continuada dos profissionais da educação que ocorreram nos contextos locais, as quais consideramos relevantes para os que se debruçam sobre tais questões, tão caras para as políticas educacionais.

Referências

BAUMAN, Zigmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL, Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 53.175, de 25 de agosto de 2016. Publicado no DOE n.º 164, de 26 de agosto de 2016. Porto Alegre, RS. 2016.

BRASIL. Disponível em: <http://portal.convenios.gov.br/images/docs/MROSC/Publicacoes_SG_PR/LIVRETO_MROSC_WEB.pdf>. Acesso em: 17 Nov. 2018.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Eixo geral: Formação de professores e de coordenadores pedagógicos



FORMAÇÃO DE PROFESSORES HOJE: DEMANDAS E DESAFIOS

Adriana Bragagnolo¹, Elisa Mainardi², Luciane Spanhol Bordignon³

Resumo: Este estudo se insere no campo de investigação da interação entre universidade e sistemas públicos de ensino. Objetiva discutir os processos de formação continuada de professores e gestores públicos, num processo de formação em rede, das universidades comunitárias com os sistemas públicos de ensino. Essa reflexão tem por base uma linha teórica e metodológica que considera a formação dos sujeitos com um olhar no próprio espaço de atuação. Estes processos fazem parte do compromisso social da universidade comunitária e da gestão pública e legitima sua interlocução com os sistemas da Educação Básica.

Palavras-chave: Formação de professores. Universidade. Sistemas Públicos de Ensino. Desafios.

Considerações introdutórias

É inegável a importância da formação continuada como uma das possibilidades para qualificar e ressignificar os processos educativos, para promover a cidadania e possibilitar, na sua essência, a formação e a transformação dos sujeitos.

Nesta perspectiva, por meio da Consulta Popular, elegeu-se a formação continuada dos professores das redes públicas de ensino do Estado do Rio Grande do Sul, nas regiões de abrangência dos COREDES⁴: Alto Jacuí, Campanha, Centro Sul, Fronteira Oeste, Missões, Produção, Vale do Rio dos Sinos, Vale do Taquari, Jacuí Centro e Rio da Várzea, com a efetivação da formação por intermédio da Secretaria de Estado da Educação- RS e do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas – COMUNG.

No Rio Grande do Sul, as universidades comunitárias organizam-se no Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG), criado em 1996 e atualmente com 15

-
- 1 Doutora em Educação. Professora da Faculdade de educação Faed/UPF. Integrante do Grupo de estudos e Pesquisa sobre Alfabetização (GEPALFA/UPF). E-mail: abragagnolo@upf.br
 - 2 Doutora em Ciências da Educação. Professora da Faculdade de Educação – Faed/UPF. Integrante do Grupo de Estudos sobre Teoria e Prática Pedagógica. E-mail: emainardi@upf.br
 - 3 Doutora em Educação. Professora na Faculdade de Educação (Faed) da Universidade de Passo Fundo (UPF). Integrante do Grupo de Estudos sobre Universidade – GEU/UPF e do Grupo de Pesquisa e Extensão em Políticas Gestão da Educação (GPEPGE), da FAED/UPF. E-mail: lucianebordignon@upf.br
 - 4 Os Conselhos Regionais de Desenvolvimento - COREDEs, criados em 1994, são um fórum de discussão para a promoção de políticas e ações que visam o desenvolvimento regional. A divisão regional é composta por 28 COREDES: Alto da Serra do Botucaraí, Alto Jacuí, Campanha, Campos de Cima da Serra, Celeiro, Central, Centro-Sul, Fronteira Noroeste, Fronteira Oeste, Hortênsias, Jacuí-Centro, Litoral, Médio Alto Uruguai, Metropolitano Delta do Jacuí, Missões, Nordeste, Noroeste Colonial, Norte, Paranhana-Encosta da Serra, Produção, Rio da Várzea, Serra, Sul, Vale do Caí, Vale do Jaguari, Vale do Rio dos Sinos, Vale do Rio Pardo e Vale do Taquari. Disponível em: <<https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/conselhos-regionais-de-desenvolvimento-coredes>>.

universidades associadas⁵. Diante do compromisso das universidades comunitárias, várias formações continuadas são articuladas no âmbito da extensão e da Pós-graduação.

As universidades comunitárias caracterizam-se como modelo próprio da educação brasileira, que congrega 31 (trinta e uma) instituições nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A criação das universidades comunitárias deve-se, também, ao espírito associativo, com forte presença nos estados do sul do país. Durston (2000) salienta que, em determinadas regiões, existe um significativo *capital social comunitário* ou coletivo, que consta nas normas e estruturas que conformam as instituições de cooperação grupal.

As IES comunitárias têm vocação regional, sendo as principais responsáveis pela interiorização da Educação Superior no estado do Rio Grande do Sul. Organizadas em estruturas multicampi, são comprometidas com o desenvolvimento social, econômico e cultural das comunidades nas quais estão inseridas (LONGHI, 1998).

Nesse sentido, o principal objetivo deste texto é discutir os processos de formação continuada de professores e gestores públicos, num processo de formação em rede, das universidades comunitárias com os sistemas públicos de ensino. Estes processos fazem parte do compromisso social da universidade comunitária e da gestão pública e legítima sua interlocução com os sistemas da Educação Básica.

1. Universidades Comunitárias

As universidades comunitárias (UC) estão preconizadas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB). A Constituição Federal (1988), no artigo 213, refere que poderão ser consideradas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, as escolas que provarem finalidade não lucrativa e aplicarem seus excedentes financeiros em educação. Nesse mesmo artigo, no parágrafo 2º, aponta a possibilidade de as atividades universitárias de pesquisa e extensão receberem apoio financeiro do poder público.

O artigo 20 da LDB (1996) aponta como comunitárias as universidades que são constituídas por grupo de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive, cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora membros da comunidade.

Pode-se dizer que as universidades comunitárias representam um esforço das comunidades para construírem seus espaços de Ensino Superior, uma vez que o Estado, independente das razões, não ofereceu o acesso ao ensino público estatal. Franco e Longhi⁶ (2008) afirmam que as IES comunitárias são exemplos da diversificação do Sistema de Educação Superior, construídas a partir da Constituição Federal e da LDB. As IES comunitárias têm sido estudadas a partir de duas ideias centrais: a procura por diferenciação em face dos demais segmentos da Educação Superior e o seu caráter alternativo. Nesse contexto, as instituições

5 Universidade Feevale (Feevale); Centro Universitário Metodista IPA (IPA); Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Universidade Católica de Pelotas (UCPel); Universidade de Caxias do Sul (UCS); Universidade de Cruz Alta (Unicruz); Centro Universitário Franciscano (Unifra); Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí); Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc); Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos); Centro Universitário La Salle (Unilasalle); Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior (Univates); Universidade de Passo Fundo (UPF); Universidade da Região da Campanha (Urcamp); Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Disponível em: <<https://comung.org.br>>.

6 Citando estudos anteriores (Longhi, 1998; Bittar, 1999; Neves, 2003; Morosini e Franco, 2004).

comunitárias de Educação Superior inserem-se num marco diferencial das IES de orientação comercial. Conforme Franco e Longhi, “o caráter alternativo tem expressão no esforço de conferir ao segmento das IES comunitárias um traço diferenciador daquelas particulares de orientação comercial, e de entendê-las, mesmo que privadas, em uma perspectiva de instituições públicas não estatais” (2009, p.186).

A lei⁷ que dispõe sobre a definição, a qualificação, as prerrogativas e as finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) foi sancionada em novembro de 2013. Esta lei descreve características básicas para a qualificação das UC; constituição na forma de associação ou fundação de direito privado; patrimônio pertencente à sociedade civil ou ao poder público; não distribuição da sua renda; aplicação integral dos recursos nas suas atividades; desenvolvimento permanente de ações comunitárias. As ICES contam com as seguintes prerrogativas: têm acesso aos editais de órgãos governamentais de fomento direcionados às instituições públicas; recebem recursos orçamentários do poder público. Acredita-se que a legislação veio reconhecer o papel das instituições comunitárias e precisar a sua real identidade.

As IES comunitárias foram criadas na década de 1940 e consolidadas na década de 1980, totalizando, em 2013, 68 instituições agregadas à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC)⁸.

No Rio Grande do Sul, as universidades comunitárias organizam-se no Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG), criado em 1996. Atualmente, conta com 15 universidades associadas⁹. Em Santa Catarina, as universidades comunitárias organizam-se na Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), fundada em 1974 e congrega 16 fundações educacionais, criadas com apoio do Governo do Estado e de Prefeituras.

Na esteira da Educação Superior, as UC situam-se no espaço público não-estatal. Por suas características, elas têm potencial para enfrentar os desafios da educação na sociedade contemporânea.

2. Formação docente e formação continuada em rede

*Eu perco o chão, eu não acho as palavras,
Eu ando tão triste, eu ando pela sala,
Eu perco a hora
Eu chego no fim,
Eu deixo a porta aberta,
Não moro mais em mim!
Adriana Calcanhoto*

7 Lei nº 12 881/2013.

8 A ABRUC fundada em 1995, tem como finalidades: promover o desenvolvimento e a integração das Instituições de Ensino Superior Comunitárias Brasileiras, fortalecendo a sua autonomia e buscando, permanentemente, a sua defesa; fomentar o relacionamento com outras entidades congêneres; representar, em juízo ou fora dele, as Instituições membros, sempre que se tratar de assuntos de interesse comum. Disponível em: <<http://www.abruc.org.br/abruc>>.

9 Dentre as universidades comunitárias está a Universidade de Passo Fundo, que, em 2018, completa 50 anos de existência. Com mais de 21 mil alunos, conta com mais de 1.100 professores e 1.200 funcionários, e faz parte da vida de pessoas em mais de 100 municípios do norte gaúcho. A UPF já ultrapassou a marca de 75 mil profissionais formados. Oferece 61 cursos de graduação, 53 cursos de especialização em andamento, 14 cursos de mestrado, quatro cursos de doutorado, também recebendo alunos para estágio pós-doutoral. Conta com uma estrutura multicampi, que, além do Campus Passo Fundo, compreende unidades instaladas nos municípios de Carazinho, Casca, Lagoa Vermelha, Palmeira das Missões, Sarandi e Soledade.

Ao deparar com estudos e reflexões acerca da formação de professores, é comum que o tema seja introduzido, destacando as rápidas transformações que ocorrem no contexto social, pedagógico, político, econômico, que produzem inquietudes, incertezas e desafios que fazem “perder o chão” e não encontrar as palavras (e práticas) que há pouco pareciam tão certas e verdadeiras.

Se o contexto está permanentemente em processo de construção, no qual as ciências, as práticas, as experiências e os sujeitos vão se construindo continuamente, educar passa a ser uma ação que exige do professor uma formação permanente, sob o risco de, ao não reconhecer o professor como inacabado, este não ser reconhecido na função que exerce. Segundo Imbernón, uma das poucas certezas que temos é de que “tudo mudará, exceto a mudança. E a formação precisa mudar [...] Uma nova formação deve estabelecer mecanismos para desaprender e, então, voltar a aprender” (2015, p.77).

A formação, para Goergen, é “o processo de autoconstrução do ser humano e da constituição de sua vontade no permanente conflito entre a sensibilidade e a razão, ou seja, entre o indivíduo e a sociedade” (2009, p.45). Considerando que a formação docente não se dá fora da formação humana, a docência também se constitui marcada por conflitos e tensões, que provocarão a necessidade de ser a docência uma constante construção, o que é possível não somente pela formação técnica, pedagógica e científica, mas pela crença de que a formação permanente é necessária. Assim, “vamos construindo-nos como professores e professoras em nossas experiências que, ao não se esgotarem em nossos diplomas, passam por eles. De certa forma, em nosso processo formativo, vamos nos formando por meio da práxis que, por isso mesmo, não dicotomiza teoria e prática” (PEREIRA, 2017, p.10).

Por muito tempo, houve a convicção de que para ser professor bastava saber os saberes que deveriam ser ensinados. A partir das pressões decorrentes das mudanças do contexto e dos estudos e debates em torno da educação e da escola, foi se constituindo a compreensão de que o ofício da docência exige também um conhecimento acerca do contexto, dos sujeitos, e de como se ensina e se aprende. Butlen destaca que “a ideia de uma formação que incluísse saberes para ensinar, uma teorização das práticas e uma profissionalidade é relativamente recente, tendo em vista que a concepção dominante sobre a circulação dos saberes no que se refere ao ensino foi, por muito tempo, e de uma certa maneira ainda permanece, uma concepção vertical” (2015, p. 58). No entanto, há de se considerar que as reformulações realizadas no campo da docência foram protagonizadas especialmente pelos professores, que desencadearam uma série de esforços busando assegurar um estatuto de autonomia e de independência; a delimitação do campo profissional; a atribuição exclusiva de intervenção na área do ensino, de profissionalização da atividade docente, de reconhecimento social, de valorização das suas funções, entre outras exigências, que promoveram experiências significativas e deram origem a um suporte legal para o exercício da docência.

Historicamente, foram produzidas mudanças importantes no campo social e científico, que repercutiram nas instituições sociais, especialmente, na escola. Tal processo requer do professor, novas formas de ensinar e, por consequência, formação para tais desafios.

Neste contexto, o Parecer nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Nível Superior e para a Formação Continuada, a concepção de formação docente pauta-se

tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento

científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. Deve ainda considerar a vivência da gestão democrática, o compromisso social, político e ético como projeto emancipador e transformador das relações sociais e a vivência do trabalho coletivo e interdisciplinar, de forma problematizadora” (BRASIL, 2015, p.8).

A necessidade constante de entender as mudanças e de criar novas formas de ensinar exige que a formação seja continuada, de modo que o professor possa assumir novas competências profissionais. Nesse sentido, o documento destaca como formação continuada as

dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como, o repensar do processo pedagógico dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p.34).

É nesta categoria de formação continuada que o curso de formação de professores do COMUNG se inscreve, com o intuito de promover uma prática de reflexão da ação, a partir de cada contexto, de cada área do conhecimento, das trajetórias individuais e das experiências coletivas, num processo de confiança e de reconhecimento da complexidade da docência. Assim, conforme Nóvoa (1999), construir lógicas de formação que valorizem a experiência e que reconheçam a importância da partilha de práticas dando visibilidade ao que se faz, entendendo que “as competências profissionais se constroem pela experiência, quando o decurso dessa experiência é apoiado por dinâmicas que ajudam os professores a identificar os problemas com que se defrontam, a contextualizá-los e a sobre eles agir” (LEITE, 2005, p. 373).

Corroborando Imbernón ao afirmar que “devemos nos introduzir na teoria e na prática de formação sob novas perspectivas: as relações entre docentes, as emoções e atitudes, a complexidade docente, a autoformação, a comunicação, a formação com a comunidade”(2015, p. 77), de modo a constituir um “novo pensamento formativo, uma nova maneira de formar e de se formar” (2015, p.80).

Nesse sentido, ganham destaque as manifestações dos professores, quando compartilham as suas conquistas e seus fracassos, suas dúvidas e certezas, suas inquietações e sonhos, suas propostas e os caminhos possíveis. Macedo evidencia que

os contextos de formação continuada em que os professores podem refletir sobre seus esquemas de ação atitudes, sentimentos, etc, praticados durante a aula. Ou seja, penso ser muito importante aprendermos a observar e, se possível, regularmos nossas atuações em favor da aprendizagem dos nossos alunos. Penso que um modo de favorecermos a aprendizagem dos que ensinam é criar condições em um contexto de formação para que se possa refletir sobre o ontem, o hoje e o amanhã de sua atuação pedagógica” (2005, p. 54).

O conceito de formação continuada caracteriza-se, segundo Cunha (2003), por iniciativas que acompanham o tempo profissional dos sujeitos e podem apresentar formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. A autora salienta que a formação continuada tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados, como pode inserir-se em programas institucionais no âmbito dos sistemas de ensino, universidades e escolas.

Nesse sentido, Gatti (2009) define o processo de formação como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional.

É nessa perspectiva que a formação continuada não se reduz a mero treinamento e capacitação. Nesse sentido, Pimenta (1996) reconhece o professor como um intelectual em processo contínuo de formação, que desencadeia uma constante reflexão sobre suas práticas e experiências cotidianas, o que ressignifica os saberes docentes e, conseqüentemente, a identidade do professor.

Além disso, é necessário que os professores reconheçam que seus atos são fundamentalmente políticos e que podem direcionar-se a objetivos democráticos emancipatórios. A prática reflexiva, considerada prática social, deve ser realizada de forma coletiva, transformando as escolas em comunidades de aprendizagem, nas quais os professores se apoiam e se estimulam mutuamente.

Além da reflexão sobre a ação e a prática pedagógica, a pesquisa e a leitura também são importantes recursos para a formação do professor. A construção de conhecimentos a partir da pesquisa e da leitura é fundamental para a ampliação dos saberes e das visões de mundo, contribuindo para o aprimoramento da ação pedagógica através da relação entre teoria e prática. “O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreendermos os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmo como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 49).

Ao realizar um processo de formação continuada dos professores das redes públicas de ensino do Estado do Rio Grande do Sul, nas regiões de abrangência dos COREDES, com a efetivação da formação por intermédio da Secretaria de Estado da Educação- RS (SEDUC) e do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas – COMUNG, objetivou-se um processo de formação em rede entre as universidades comunitárias e os sistemas públicos de ensino, consubstanciando a complexa rede de relações, que se estabelece reciprocamente, em movimentos de retroalimentação e de formação em rede, sob uma identidade coletiva que se concretiza em ações institucionais. Essas ações institucionais têm como pressupostos, a mobilização, o envolvimento institucional e o acompanhamento entre as UC e os sistemas públicos de Educação Básica. O *entrelugar*, constituído pelo lugar universidade e pelo lugar sistemas, estabelece relações biunívocas e proporciona a comunicação interpares, a visibilidade pública do Ensino Superior e da Educação Básica, o pensar e agir “junto com”, o que contribui significativamente para o desenvolvimento de potencialidades das instituições. A formação e a atuação em rede contribuem para promover intercâmbios científicos, culturais, de saberes e experiências, bem como, para a investigação social.

3. A voz dos professores e gestores no processo de formação

A capacidade de espantar-se, de admirar-se se dá através da aprendizagem escolar. Criticismo, encantamento, repulsa podem despertar a curiosidade no grupo de alunos, instigando-os a buscar explicações de uma realidade apresentada (Professora participante).

O cotidiano dos professores apresenta um cenário multifacetado, com elementos que favorecem o desenvolvimento dos sujeitos e de sua condição humana, mas também por

questões que estão na contramão do que se tem construído em termos de educação nas últimas décadas, por diversas razões, sejam elas pelas condições, seja pelo contexto da sociedade atual. Nesse sentido, busca-se a reflexão sobre esse cotidiano, em especial, em relação à aprendizagem e à formação, temática presente na voz¹⁰ dos professores do curso.

Segundo uma das professoras do curso, “a situação da educação neste mundo contemporâneo brasileiro está completamente árdua para todos os protagonistas que atuam nesta área”. Compreende-se, desse modo, que o cotidiano escolar vem carregado de elementos que potencializam a formação do professor, mas, também, de preocupações e desafios cada vez mais exigentes, os quais envolvem diferentes sujeitos nesse contexto. O grupo de professores se vê em meio a um cenário que permanentemente se modifica, em especial, pelo acesso à informação em função dos avanços das tecnologias digitais e do perfil dos sujeitos que interagem na e pela educação frente a essas mudanças. Por isso, muitas vezes, percebem sua jornada desafiadora, justamente em virtude do papel que exercem.

Mediante a leitura dos textos, pode-se afirmar que devido às intensas mudanças ocorridas do século XX para o século XXI, promoveram uma aceleração nos meios de comunicação e na tecnologia. Também mudou a forma de pensar, sentir e agir da humanidade. O perfil dos alunos que temos hoje é bem diferente de alguns anos atrás, pois hoje tem acesso às tecnologias e informações a todo instante, mas infelizmente, a maioria dos estudantes usam apenas para acessar as redes sociais. Sendo assim, fica cada vez mais difícil competir com as tecnologias e devemos usá-las a nosso favor, como para promover pesquisas e debates sobre assuntos da atualidade (P 1)

Nesse contexto, as ações dos sujeitos estão imbricadas nos aspectos culturais e sociais presentes no cotidiano, que possibilitam tantos avanços nos processos educativos. Há muitos professores que se mantêm no papel de protagonistas e encontram alternativas teóricas e metodológicas para adaptar-se às mudanças, aproximando o conhecimento cotidiano do conhecimento científico. Mas há, em direção contrária, quem ainda se mantém no senso comum, compreendendo que os processos pedagógicos podem ser reduzidos a técnicas. Considera-se que é pelos processos de formação continuada que as mudanças dessa visão podem ser geradas.

Nesta perspectiva, um gestor se manifesta no sentido do protagonismo que o curso ofereceu: *o curso possibilitou processos de reflexão e comprometimento com a prática educativa” (G 1).* Nesta perspectiva, Imbernón sinaliza que uma

crescente complexidade social e educativa da educação (ainda maior no futuro) deveria fazer com que a profissão docente se tornasse, em consonância, menos individualista e mais coletiva, superando o ponto de vista estritamente individual aplicado ao conhecimento profissional, em que a colaboração entre os companheiros está ausente, já que o professor se converte em instrumento mecânico e isolado de aplicação e reprodução, com algumas competências limitadas à aplicação técnica da sala de aula (IMBERNÓN, 2001, p. 68).

O coletivo é considerado uma das vias de acesso ao conhecimento e ao pensamento crítico, que, por sua vez, é protagonista na formação. A relação da escola e da sala de aula já é por si só um processo que busca a interação do outro, a participação de grupo, o embate teórico saudável. A profissão docente merece o coletivo, provocador de diálogos e potencializador

10 Considera-se a voz dos professores e gestores, algumas reflexões realizadas por eles durante o curso. Por questões éticas não utilizou-se nomes, apenas numerando-os para diferenciar as falas: P para professor e G para gestor.

de diferentes e novos modos de conceber o ensino e a aprendizagem. Nessas diferenças, encontram-se as condições e os princípios do aprender.

Definiríamos a aprendizagem de uma forma que discutiríamos as condições sobre as quais a aprendizagem ocorre, os tipos de coisas que são aprendidas, as maneiras pelas quais diferentes maneiras de aprendizagem podem ser combinadas, as limitações de aprendizagem, e assim por diante. Deste modo, aprendizagem significa coisas diferentes, em diferentes momentos, para diferentes pessoas (P 2).

A reflexão da prática em processos de formação efetivamente coletivos implicam ações de alteridade e diálogo, em que uns podem ancorar suas inquietudes nos outros. O cotidiano da escola tem um enorme potencial para encontrar situações problema pela perspectiva dialógica. A problematização pode ser o ponto de partida de uma metodologia que considere alunos e professores como sujeitos ativos na aprendizagem.

Um modo eficaz de ensino reside na problematização, no processo de transformar temas em problemas e procura soluções possíveis. Em vez de o professor expor conteúdo aos alunos, transforma a questão num desafio ou problema a ser resolvido. Esse procedimento se torna um convite à participação ativa. O educando sente-se desafiado a encontrar os caminhos, as hipóteses, as alternativas de desenvolvimento da questão. Professor e aluno conjuntamente buscam nas teorias disponíveis os critérios ou estratégias para “problema – assunto” gerador (P 3).

Nesse sentido, um gestor sinaliza que *as inquietações são necessárias para desacomodar e produzir possibilidades (G 2).*

Somente consegue romper com práticas cristalizadas quem consegue olhar para esse processo pelas lentes da crítica. Os professores questionam como fazer um ensino problematizador em que as perguntas desencadeiem uma trajetória investigativa. A presença desses princípios na prática docente também aponta para um olhar de formador de seu processo, considerando suas próprias condições, as quais também pode criar.

É no reencontro desses dois actores (formador e formando) que pode, talvez, encontrar-se a melhor forma de pôr em execução um projeto de formação contínua, atendendo que a aprendizagem não é, percebida da mesma forma por todos os indivíduos e sabendo que existem correlações entre condições de aprendizagem, processo e produtos de aprendizagem (CRÓ, 1988, p. 130).

Os momentos de discussão do curso provocaram reflexões e diálogos, tanto no ambiente virtual como no presencial, na perspectiva bakhtiniana (2014), pelo diálogo carregado de diferentes visões de mundo e concepções de educação. Dos mais simples desejos de um professor à capacidade de resolver grandes problemas educacionais, todos se colocam como aprendizes para que possam realocar conhecimentos. “A formação consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam” (IMBERNÓN, 2001, p. 55). Com essa sustentação, é possível realizar as intervenções necessárias, acompanhando os avanços da sociedade e as mudanças que ocorrem com os alunos e nos ambientes em que vivem.

A aprendizagem escolar precisa urgentemente de intervenções. A cada dia nossos alunos estão buscando menos informações e conhecimento. Nós professores precisamos estar em constante formação para sim podermos acompanhá-los, e estando junto aos nossos alunos vamos poder trabalhar na construção do conhecimento. Formação essa que me refiro, é a que vai dotar os

professores de habilidade e atitudes que serão capazes de desenvolver profissionais reflexivos e investigadores (P 4).

Diariamente, a escola oferece aprendizagens sobre diferentes temas que não são resolvidos como um “passe de mágica”. Cabe aos educadores buscarem a essência desse professor para que seja visto e ouvido com respeito. Há que se ter paciência e prática investigativa. Estamos falando da formação de “um professor como um profissional prático-reflexivo, que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações” (IMBERNÓN, 2001, p. 39), o que possibilita a busca de novas possibilidades de formação.

Considerações finais

A reflexão sobre a formação continuada em rede abordada neste estudo exprime a interação entre universidade e sistemas públicos de ensino. O texto objetivou discutir os processos de formação continuada de professores e de gestores públicos, num processo de formação em rede, das universidades comunitárias com os sistemas públicos de ensino.

As reflexões teóricas desse estudo indicam que o cotidiano das práticas pedagógicas, os tensionamentos das sociedades complexas, as exigências legais e as novas pesquisas e políticas públicas desafiam e exigem permanente estudo, diante do compromisso, sentido e fins da educação.

Mobilizada por tais desafios, a formação continuada necessária implica desenvolver um trabalho em *rede*, envolvendo os profissionais que atuam nas diferentes instituições educacionais. Os desafios dos processos formativos desta natureza perpassam pela formação técnica, pedagógica, científica e humana.

Reitera-se, nesse sentido, a função social da Universidade, que precisa buscar sua inserção na sociedade, analisando, discutindo e equacionando os diferentes problemas, promovendo a contextualização da realidade no que se refere aos sistemas públicos de ensino. Nesta perspectiva, Bordignon (2014) salienta que os compromissos de qualquer instituição estão associados ao *compromisso acadêmico*, com a formação de novas gerações; ao *compromisso profissional*, no que tange à formação de novos profissionais, e ao *compromisso institucional*, com a comunidade no seu entorno.

Refletir sobre este processo de formação em rede permite assinalar diferentes ações de formação docente e construir caminhos alternativos que possibilitem uma formação docente humanizadora, que perpassa pela Universidade e pela Educação Básica, pelas repercussões das decisões educacionais e pela qualidade social da educação. Formações desta natureza constituem forças estratégicas indutoras do enfrentamento das questões educacionais.

A conclusão é indicativa de que a realidade das escolas, a qualificação e a profissionalização dos professores não constituem fenômenos isolados, mas complementares, no entorno de uma teia de relações, em busca de avanços na compreensão dessa realidade multifacetada e complexa.

Referências

ABRUC. Disponível em: <<http://www.abruc.org.br/abruc>>. Acesso em: 20 out. 2018.

- ACAFE. Disponível em: <<https://www.acao.org.br/new/index.php?endereco=conteudo>>. Acesso em: 02 abri. 2018.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS. Disponível em: <<http://www.abruc.org.br/>>. Acesso em: 20 abri. 2018.
- BITTAR, Mariluce. *Universidade Comunitária: uma identidade em construção*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, UFScar. São Carlos: 1999.
- BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Poder Executivo, Brasília, 1996.
- _____. *E-Mec. Lei nº 12.881*, de 12 de novembro de 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, 2013.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Nível Superior e para a Formação Continuada*. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>.
- BUTLEN, M. Presença da profissão na formação de professores. In: GATTI, B. A. (et. Al.) *Por uma revolução no campo da formação de professores*. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, V. M). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 2014.
- BORDIGNON, Luciane Spanhol. *A Pós-Graduação como interlocutora das relações universidade e comunidade*. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.
- COREDES. Disponível em: <<https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/conselhos-regionais-de-desenvolvimento-coredes>>. Acesso em: 03 nov. 2018.
- CRÓ, Maria de Lurdes. *Formação inicial e contínua de educadores/professores: estratégias de intervenção*. Portugal: Porto Editora, 1998.
- CUNHA, Maria Isabel da. *Formação Continuada (verbete)*. MOROSINI, Marília; et al. *Enciclopédia da Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.
- DURSTON, John. *Qué es el capital social comunitario?* (2000). Disponível em: <<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/4885/lcl1400.pdf>>. Acesso em 20 out. 2018.
- FRANCO, Maria Estela Dal Pai. LONGHI, Solange Maria; RAMOS, Maria da Graça. *Universidade e Pesquisa - Espaços de produção do conhecimento*. Pelotas: UFPel, 2009.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GOERGEN, P. L. Formação ontem e hoje. In: CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H. (Orgs.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009. p. 25-63.

IMBERNON, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. GATTI, B. A. (et. Al.) *Por uma revolução no campo da formação de professores*. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

LEITE, C. Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. Porto Alegre, *Revista Educação*, n.3, 2005.

LONGHI, Solange Maria. *A face comunitária da universidade*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

MACEDO, L. *Ensaio Pedagógicos: como construir uma escola para todos*. Porto Alegre: Art. Med, 2005.

NÓVOA, Os professores na virada do milênio: do excesso do discurso à pobreza das práticas. *Educação e pesquisa*, São Paulo: V.5, n.1, P. 11-20, jan./jul. 1999.

PEREIRA, T.I. A práxis da docência. In: MÜHL, E. MAINARDI, E. WESCHENFELDER, L. *O lugar da teoria e da prática no cotidiano dos professores: relatos e reflexões de experiências formativas*. Curitiba: CRV, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: os saberes da docência e a identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação-USP*, v. 22, nº 2, jul./dez. 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

FORMAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO SÉCULO XXI: DEMANDAS E DESAFIOS

Ângela Susana Jagmin Carretta¹, Elisabeth Cristina Drumm², Gicieli Hohemberger Barúa³, Jane Margarete Vilaverde Gomes⁴, Paula Lemos Silveira⁵

Resumo: O presente artigo busca refletir sobre as discussões ocorridas durante a formação de coordenadores pedagógicos, com o intuito de oportunizar aos gestores espaços individuais e coletivos de compartilhamento e de aprofundamento de conhecimentos teóricos e metodológicos sobre temáticas educativas do Ensino Fundamental e Médio, com ênfase na reflexão sobre a atuação do Coordenador Pedagógico. O curso de Formação de Coordenadores Pedagógicos foi realizado pelo COMUNG (Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas) e SEDUC-RS (Secretaria da Educação), em parceria com o Corede (Conselho Regional de Desenvolvimento). O recurso para a execução dessa formação é proveniente da Consulta Popular 2016-2017. Trata-se de um recorte, pois aborda o trabalho desenvolvido pela Urcamp (Universidade da Região da Campanha), na Região Funcional 6 do Corede Campanha (Bagé, Candiota, Hulha Negra e Lavras do Sul) e Corede Fronteira Oeste (Alegrete, Barra do Quaraí, Itacurubi, Itaqui, Maçambará, Manoel Viana, Quaraí, Rosário do Sul, Santa Margarida do Sul, Santana do Livramento, São Borja e São Gabriel), com aproximadamente 348 gestores de escolas. O problema que norteia este estudo compreende os principais desafios e demandas enfrentados pelos gestores escolares na atualidade. O material organizado para o desenvolvimento do curso propôs diferentes reflexões sobre as práticas, tratando das seguintes temáticas: aprendizagem, organização, planejamento, acompanhamento da ação educativa e avaliação. A metodologia é de caráter qualitativo/descritivo, com base no estudo dos materiais disponibilizados no ambiente virtual, caracterizando-se, assim, como um estudo bibliográfico. Os referenciais apontam mudanças ocasionadas pelos impactos das Políticas Públicas, das Novas Tecnologias e da *internet*, no processo de ensino e aprendizagem, tanto dos alunos como dos professores e gestores, sinalizando assim as principais demandas e desafios na atualidade.

Palavras-chave: Formação de Gestores. Impactos Tecnológicos. Desafios na Atualidade.

- 1 Professora da Urcamp – Bagé. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas pela Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES. angelacarretta@urcamp.edu.br
- 2 Professora da Urcamp – Bagé. Mestrado em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale. elisabethdrumm@urcamp.edu.br
- 3 Professora da Urcamp – Alegrete. Mestrado em Ensino de Línguas pela Universidade da Região do Pampa - UNIPAMPA. gicielibarua@urcamp.edu.br
- 4 Professora da Urcamp - Alegrete. Mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. janevilaverde@urcamp.edu.br
- 5 Professora da Urcamp – Bagé. Mestrado em Educação pela Universidade de Santa Cruz - UNISC. paulasilveira@urcamp.edu.br

1 Introdução

O Curso de Formação de Gestores organizado pelas universidades do COMUNG e pelo SEDUC propiciou amplas discussões acerca da atualidade e dos desafios presentes no contexto escolar, bem como, oportunizou aos gestores espaços individuais e coletivos de compartilhamento e de aprofundamento de conhecimentos teóricos e metodológicos sobre temáticas educativas do Ensino Fundamental e Médio, com reflexões acerca da atuação dos professores e das equipes diretivas, com foco nas suas ações e práticas. O curso de formação continuada totalizou 60 horas, distribuídas entre encontros presenciais (na abertura e no fechamento do curso, num total de 16h) e o estudo individual, via plataforma digital, abrangendo três eixos.

Os eixos estudados viabilizaram reflexões em torno de temas imprescindíveis para a adequação da escola ao momento sócio-histórico que vivemos. Entre eles, citam-se os seguintes: aprendizagem, organização, planejamento, acompanhamento da ação educativa e avaliação. Essas temáticas tratam de aspectos relacionados à organização, planejamento e acompanhamento da ação docente, tendo como base o estudo dos temas: Regimento Escolar; Projeto Político Pedagógico; Base Nacional Comum Curricular; currículo por competências; pesquisa como princípio educativo, metodologias ativas, tecnologias digitais e avaliação.

O objetivo principal deste artigo é refletir sobre as discussões ocorridas durante a formação continuada de gestores educacionais, com ênfase na reflexão sobre a atuação do Coordenador Pedagógico. Os objetivos específicos são os seguintes: discutir aprendizagem, formação de professores, planejamento, desenvolvimento de projetos inovadores, organização, gestão e avaliação; investigar os principais desafios enfrentados pela gestão escolar; analisar os impactos, soluções e tendências para a educação, tendo como problema de pesquisa: desvendar os principais desafios enfrentados pelos gestores escolares na atualidade.

As leituras trouxeram algumas reflexões sobre os desafios em relação aos impactos ocasionados pelas tecnologias, em relação às mudanças advindas da utilização da *internet* e a velocidade em que ocorrem as transformações, o que exige o desenvolvimento de novas referências conceituais para a educação, novos meios de adquirir conhecimento, novos modos de problematizar e de intervir neste conjunto de mudanças, em espaços de experimentação diferenciados, bem como, novas posturas por parte dos gestores e dos professores.

2 A Formação de Gestores no Século XXI

A Formação de Gestores no Século XXI tem como objetivo discutir os principais desafios enfrentados pelas equipes diretivas das escolas na atualidade, em relação às temáticas: mudanças no processo de ensino e aprendizagem; a gestão da aprendizagem; a aprendizagem inclusiva, considerando a comunicação digital e o universo de informação que ela abriga; a formação de grupos ligados em redes de comunicação e conectados à *Internet*, num contexto educacional em que os docentes representam os imigrantes digitais (como ingressantes) e os alunos, os nativos digitais (nascidos com a tecnologia).

Sendo assim, a partir da década de 90, a Formação Docente sofre impactos causados pelas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs), que nos possibilitam maior interação, troca de ideias, mudança de posturas e comunicação. Aumenta utilização da tecnologia, bem como, a experimentação de diferentes tipos de comunicações, o que se apresenta como um desafio. As tecnologias impactam a docência, pois há ruptura, ou quebra

de paradigmas, o que ocasiona transformações nos costumes e modos de vida, que demandam experimentações nos modos de saber que modificam a educação e exigem novas formas de lidar com o conhecimento e com as relações sociais, considerando as possibilidades que as tecnologias nos oferecem.

As leituras e estudos realizados durante o curso tratam da aprendizagem em diferentes aspectos, mas sempre com o foco na atuação e na importância do professor nesse processo. Imbernón (2006), em suas reflexões sobre a Formação Docente, alerta para a necessidade de uma atuação que suponha formação qualificada e aprimoramento constante, reforçando a importância da imagem do professor. Também ressalta a importância do docente no sentido de contrapor a ideia da “aprendizagem ao longo da vida”, que, em alguns momentos, diminui a importância da escola e dos processos de aprendizagem construídos nesse espaço, em detrimento de um fluxo de informações, que parece dar conta da aprendizagem.

O texto de Backes (2017), “A Formação do Educador no Contexto do Hibridismo Tecnológico Digital”, também reforça e esclarece como a formação pode preparar o professor para esse contexto das tecnologias em que a aprendizagem contempla a construção coletiva do conhecimento, trocas de experiências e promove a autonomia.

A *internet*, no processo de globalização, trouxe, também, a expansão e a valorização da Modalidade de Educação a Distância e de suas derivações: *online*; *b-learning* (*blended learning* ou educação híbrida); o *e-learning* (aprendizagem virtual); o *m-learning* (*mobile learning* ou educação móvel); o *u-learning* (*ubiquitous learning* ou educação ubíqua). Essas derivações colocam o professor como mediador do conhecimento e sua competência desloca-se no sentido de incentivar novas formas de pensar e de aprender.

Nesse sentido, muda o processo de aprendizagem e o processo de escolarização no século XXI. Temos de aprender a aprender na sociedade da informação e do conhecimento, num contexto de globalização que exige a formação permanente do professor. Dessa maneira, o autor destaca a necessidade de cinco eixos diante dos desafios:

A Formação permanente do docente: reflexão sobre a própria prática; troca de experiências com os pares; articulação da formação a um projeto de trabalho; união das práticas profissionais às práticas sociais; inserção coletiva na instituição educativa (IMBERNON apud LOPES & MARINS; 2016; p.417).

Hoje se faz necessário pensar numa dinâmica de aprendizagem inovadora, que contemple a construção coletiva do conhecimento, a troca de experiências e a valorização do conhecimento.

2.1 Gestão da Aprendizagem

A gestão da aprendizagem diante dos desafios discute aspectos relacionados à aprendizagem e ao sujeito do conhecimento sob o ponto de vista do trabalho docente. Trata da aprendizagem como condição humana, dos saberes docentes e dos processos de aprendizagem e de escolarização na sociedade da informação e do conhecimento. Segundo o texto, “Para que servem as Escolas”, de Michael Young, o tensionamento das demandas políticas e das realidades educacionais é uma das questões-chave e um dos desafios do processo de aprendizagem do nosso tempo, em vários contextos.

Young (2007) menciona as crises enfrentadas pela escola, que visa, num primeiro momento, formar o aluno dando-lhe uma titularidade. Num segundo momento, visa prepará-lo para o mercado de trabalho. Ao refletir sobre as funções da escola tradicional, que estão em confronto, faz referência a três argumentos relacionados:

O primeiro é que, embora as respostas para a pergunta [...] inevitavelmente expressem tensões e conflitos de interesses na sociedade em geral, os responsáveis por decisões políticas no campo da educação, os professores no serviço ativo e os pesquisadores educacionais precisam tratar dos propósitos específicos das escolas. O [...] segundo argumento é que há uma ligação entre as expectativas emancipatórias associadas à expansão da escolaridade e a oportunidade que as escolas dão aos alunos de adquirir o “conhecimento poderoso”, ao qual eles raramente têm acesso em casa. Em terceiro lugar, [...] a diferenciação do conhecimento é uma forma baseada em princípios de se fazer a distinção entre conhecimento escolar e não-escolar. Formas contemporâneas de responsabilidade estão ameaçando enfraquecer as fronteiras entre o conhecimento escolar e o não-escolar, com a alegação de que essas fronteiras inibem um currículo mais acessível e economicamente mais relevante. Eu me reporto à análise de Basil Bernstein para sugerir que seguir esse caminho pode ser negar as condições para a aquisição de conhecimento poderoso aos alunos que já são desfavorecidos pelas suas circunstâncias sociais (YOUNG, 2007, p. 13-14).

Lima (2009), ao refletir sobre a aprendizagem, estabelece diferentes relações entre o papel da escola, do professor e do aluno. Visualiza outras perspectivas e contextos educacionais, nos quais, talvez, não estejamos cumprindo nosso papel de formador, numa educação de fato efetiva ou significativa para o aluno. Nesse sentido, apresentam-se dois grandes desafios: a aprendizagem por mediação num contexto de globalização, ocasionada pela tecnologia; e a inclusão escolar, não só de alunos com deficiência, mas dos alunos de modo geral, em função de dificuldades enfrentadas pela sociedade atual. Esses desafios remetem a propostas pedagógicas inovadoras, que contemplem uma estrutura curricular interdisciplinar com temas transversais, num contexto de competências e habilidades, cuja base curricular nos submete a mudanças ocasionadas pelas políticas públicas.

Nóvoa (2018), em “Aprendizagem não é saber muito”, discute o papel do professor nesses novos contextos, sendo um deles o desafio de dar conta da informação e das novas tecnologias no processo de aprendizagem, o que exige mudanças na formação inicial e continuada. Segundo o autor, precisamos “usar o potencial” das tecnologias, sem substituir a necessidade de um bom professor; ou seja, é preciso valorizar seu papel. O mesmo autor também cita a transição do individual para o coletivo, observando que o professor não vai trabalhar de forma individual para um aluno individual, mas, sim, de forma coletiva, em grupos de professores, para todos os alunos no coletivo, o que nos faz pensar na figura do professor como um mediador.

2.1.1 A aprendizagem por mediação docente num contexto de globalização

O mundo muda numa grande velocidade. A globalização e o surgimento de tecnologias relacionadas à telecomunicação e à informática impactam a educação, promovendo maior interação entre os sujeitos e mudando posturas. O professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimentos para ser um mediador ou orientador, um incentivador, nos processos educacionais, sem deixar de ser uma figura importante para o aluno, pois seus conceitos, atitudes e habilidades são respeitados pelo discente.

O papel da Educação não é formar só trabalhadores, mas também cidadãos críticos, capazes de transformar. Voltados ao mercado de trabalho, devem ser capazes de atuar num contexto de valorização do trabalhador, reflexo da importância do conhecimento. Precisamos, como gestores, levar aos educandos uma compreensão racional do mundo, demonstrando a importância do conhecimento para um posicionamento de vida isento de preconceitos e de credulidades ou superstições, uma postura adequada de cidadãos na sociedade e no ambiente em que atuam.

Sendo assim, a atuação do educador exige profissionalismo, atualização para lidar com as tecnologias e trabalhar de forma inovadora e interativa, além do compromisso com os alunos no processo de ensino e aprendizagem, que é o de estar preparado para enfrentar os demais desafios da educação.

2.1.2 Aprendizagem Inclusiva

A aprendizagem inclusiva, também chamada de educação inclusiva, prevista em documentos e políticas públicas na área da educação, é considerada um dos grandes desafios do século XXI. Ela parte do princípio de que todos têm potencial para aprender. Hoje, a inclusão é uma das tendências inovadoras disruptivas que promovem mudanças e quebra de paradigmas, quando se trata de inclusão apoiada nas tecnologias assistivas.

Nesse sentido, traçando uma linha do tempo, os principais documentos de relevância social que temos como marco histórico referente à inclusão são: Declaração dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948); a Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990); a Declaração de Salamanca e suas linhas de Ação sobre as necessidades especiais (UNESCO, 1994); o Plano de desenvolvimento (PNE e PDE); Plano Nacional de Educação Especial. Trata-se de documentos advindos de políticas públicas, num esforço coletivo para que se cumpram apesar das dificuldades enfrentadas, por causa da falta de infraestrutura, da falta de preparo dos professores para lidar com situações de inclusão, bem como, do aumento do número de pessoas que se declaram com algum tipo de deficiência.

Atualmente, há um número elevado de pessoas adultas ou idosas declaradas portadoras de deficiência. Em 2010, cerca de 45,6 milhões de pessoas se declararam portadoras de alguma deficiência, no caso, visual, auditiva, motora, mental ou intelectual. Essas pessoas nascem com alguma deficiência ou a adquirem ao longo da vida, que as impossibilita de assumir certas atividades. No âmbito da educação, embora tenha mudado o número de pessoas com deficiência nas redes de ensino, existem recursos tecnológicos que contribuem para que se efetive essa política, como apoio nas práticas inclusivas.

O filme *Forrest Gump* nos mostra a condição humana que supõe uma ideia de aprender para além de bons resultados. O protagonista do filme, envolvido numa situação de perigo, passa a correr para fugir e descobre o seu grande talento para a corrida, que lhe garante um lugar de sucesso no esporte, com ótimo desempenho, desde que fosse estimulado. As pessoas ditavam os modos de fazer e agir e o estimulavam e ele correspondia com sucesso.

O filme ilustra o conceito de aprendizagem com que estamos trabalhando: baseado na experiência, no protagonismo e na autonomia, sabendo “por que” fazer as coisas e não somente apoiado na preocupação do “como” fazer. O texto problematiza, igualmente, a noção de performance, que tem estado presente em muitas discussões sobre aprendizagem. Tal concepção apoia-se na noção de que precisamos aprender para ter bons desempenhos em questões bem pontuais.

Dessa forma, é necessário preparar os documentos escolares, planejando para que estejamos amparados pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), que, segundo Veiga (2002), compreende o papel da escola na construção dos marcos da educação de qualidade, sustentada por dois eixos desafiadores: igualdade e inclusão. A aprendizagem inclusiva ainda é um dos grandes desafios, considerando a diversidade de tipos de deficiências que exigem da equipe gestora e dos professores maior preparo, não só em relação à infraestrutura e aos aparatos tecnológicos, mas, também, em como lidar com tais questões.

3 Planejamento e Gestão

O planejamento e a gestão envolvem organização e acompanhamento da ação pedagógica, no que se refere a aspectos relacionados às práticas docentes, tendo como base o estudo do Regimento Escolar; o Projeto Político Pedagógico; a Base Nacional Comum Curricular; o trabalho a partir de um currículo por competências; a pesquisa como princípio educativo; a inserção de metodologias ativas e tecnologias digitais.

O Regimento traz informações levando em consideração a estrutura escolar, visando um planejamento integrado entre equipe diretiva e professores. Da mesma forma, o Projeto Político Pedagógico, que é o planejamento geral, conhecido como PPP, visto como articulador, além dos Planos de Estudos e Planos de Trabalho, que são documentos regidos pelo mesmo princípio, os quais exigem um trabalho pedagógico junto aos professores, pois, segundo Ferreira (2018), há diferentes sentidos para esse trabalho pedagógico:

O trabalho pedagógico é o trabalho dos professores, envolvendo a soma de escolhas que nem sempre são objeto de reflexão, por falta de tempo e de espaço na escola e fora dela, para que os professores possam refletir sobre o que realizam. Este trabalho, por sua natureza, está relacionado a como o grupo que compõe a escola se organiza, como entende e produz educação (FERREIRA, 2018, p. 594-595).

Quando se fala em mudanças, é necessário fazer referência à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois a organização do currículo por competências foi um dos materiais de estudos que estava em debate desde 2014 e foi concluída em dezembro 2017. Esse documento propõe uma discussão nacional sobre os componentes curriculares da Educação Básica, visando apontar os objetivos e conhecimentos de aprendizagem dos alunos em cada etapa da Educação Básica e, ao mesmo tempo, dar autonomia às redes de ensino e aos professores para trabalhar parte dos conteúdos, conforme as especificidades regionais e locais, tanto do Ensino Fundamental, como do Ensino Médio, tendo uma visão geral das principais competências da BNCC.

Segundo Fensterseifer (2013), a função docente, a educação, o mundo humano e o próprio humano estão “atravessados” pela historicidade que lhes é constitutiva, ou seja, educação e mundo humano se interpenetram, se criam e se recriam. Sendo assim, procuramos, através da nossa criatividade, desenvolver propostas pedagógicas inovadoras.

3.1 Projetos Pedagógicos Inovadores

A educação anda a passos lentos em nosso país. Em contrapartida, a atração encantadora e rápida da evolução das tecnologias faz com que a escola não seja tão atraente para o aluno. Para as crianças que hoje entram na escola, o desafio do momento é evitar que elas abandonem

os estudos. De acordo com dados do Censo Escolar, crianças e adolescentes em todo o Brasil se evadem das salas de aula. Contra a evasão, equipes pedagógicas procuram desenvolver projetos políticos pedagógicos inovadores, envolvendo professores que se desdobram para tornar as aulas mais interessantes e atraentes, no intuito de manter os alunos entre os muros escolares, o que é um grande desafio.

Uma das formas de tornar o planejamento pedagógico mais atraente é trabalhar de forma interdisciplinar. No artigo, “O Reconhecimento em Sala de Aula: A Organização do Ensino numa Perspectiva Interdisciplinar”, Azevedo & Andrade (2007) nos apresentam o conceito de interdisciplinaridade e propõem a implementação dessa prática na escola. Destacam que a interdisciplinaridade possibilita que a escola torne-se um lugar onde se produz coletivamente o conhecimento, o que exige a reestruturação curricular e a formação continuada dos professores. Nesse sentido, um dos projetos inovadores que se destaca é o da Escola da Ponte, que trabalha de forma interdisciplinar e integrada, conforme segue:

A Escola da Ponte nos faz refletir que não é preciso manter as coisas do jeito que sempre foram nas nossas escolas brasileiras. Uma casa, várias salas, alunos separados em turmas, hierarquicamente, deste modo, o que se ensina é que a vida é feita de grupos sociais separados, uns em cima dos outros e, assim, as crianças estão predestinadas ao fracasso escolar em função de sua classe social, seu diagnóstico (na realidade, o valor absoluto de seu Q.I.) e sua raça. Convencionalmente, ainda existem professores especializados em ensinar saberes, em função de um tempo de aula previsto para se iniciar e terminar, visto que, em seguida, ocorre a troca de professores em função de cada saber específico na seguinte dinâmica: começa uma nova aula, novos saberes são ensinados (GUARDA & OLIVEIRA, 2007, p. 6).

Nesse sentido, uma outra perspectiva, que nos remete aos textos de Moran (2007), apresenta, com linguagem envolvente e muito clara, o papel que as tecnologias podem desempenhar na organização, planejamento e avaliação do trabalho pedagógico, ainda que com uma importante ressalva: as potencialidades tecnológicas só fazem sentido se aplicadas em ambientes onde a aprendizagem é fomentada.

Sendo assim, o vídeo da TEDxUNISINOS apresenta experiências inovadoras na educação, demonstrando diferentes formas de interação e subjetividades, em propostas, em projetos inovadores que têm sido trabalhados nas escolas e que colaboram com o processo de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, a utilização da tecnologia para contar a história da Alice no País das Maravilhas, como também o ensino da Matemática através da ferramenta *minecraft*. Trata-se de ideias e possibilidades metodológicas interdisciplinares com foco na pesquisa como princípio educativo, na utilização de metodologias ativas e no auxílio dos recursos tecnológicos.

Considerando, segundo Azevedo & Andrade (2007), o conhecimento em sala de aula e a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar, as mídias na educação e as tecnologias digitais contribuem para uma aprendizagem ativa e inovadora mais atraente, para manter o aluno em sala de aula.

3.2 Planejamento Interdisciplinar

O planejamento interdisciplinar que, segundo o artigo, “Reconhecimento em Sala de Aula: a Organização do Ensino numa Perspectiva Interdisciplinar”, de Azevedo e Andrade

(2007), visa à implementação de práticas interdisciplinares na escola considera as interfaces das disciplinas e as possíveis inter-relações entre elas:

Entretanto, na prática da sala de aula, os professores formadores não conseguem estabelecer ambientes de ensino e aprendizagem interdisciplinares, mesmo que a matriz curricular e as práticas de ensino propiciem aberturas para que essas práticas aconteçam de fato na formação de professores (AZEVEDO & ANDRADE, 2007, p. 257).

A interdisciplinaridade e uma linguagem envolvente cumprem o papel das tecnologias na promoção da comunicação, no compartilhamento de ideias, na troca colaborativa e no crescimento mútuo, ainda que com uma importante ressalva: as potencialidades tecnológicas só fazem sentido se aplicadas em ambientes onde a aprendizagem é fomentada de fato e onde as questões formativas dos alunos sejam priorizadas, tanto pelas famílias, quanto pela escola.

Sendo assim, a interdisciplinaridade junto com as tecnologias, segundo Moran (2007), invertem a lógica do ensinar e do aprender, pois os materiais como vídeos, textos, apresentações são postados numa plataforma digital para que os estudantes os acessem da sua casa, possam revê-los com atenção, enquanto o professor recebe as dúvidas, vê o resultado das avaliações e elabora as atividades específicas para os momentos presenciais.

As mídias na educação e as tecnologias digitais contribuem para uma aprendizagem inovadora num planejamento interdisciplinar. Esse aspecto evidencia-se no filme, “O Sorriso de Mona Lisa”, na parte em que uma jovem professora é surpreendida pelas alunas, por conhecerem todo conteúdo apresentado. Provocada, ela responde trazendo na aula seguinte, temáticas que extrapolam o plano de ensino e convoca as alunas a desenvolverem suas próprias reflexões.

O professor tem de ajudar o aluno a transformar a informação em conhecimento. O que define a aprendizagem não é saber muito, é compreender bem aquilo que se sabe. É preciso desenvolver nos alunos a capacidade de estudar, de procurar, de pesquisar, de selecionar, de comunicar. Para isso, o professor é insubstituível. (NÓVOA, 2015).

Nesse sentido, as tecnologias e as suas possibilidades para a educação são, sem dúvida, um “caminho sem volta”. E essa discussão necessita estar presente tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores.

Se definirmos Interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formação de sua grade. Porém, se definirmos Interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores. Mas, posso lhe afirmar que o conceito de interdisciplinaridade é muito mais amplo (FAZENDA, 2016, p.162).

Mudanças na estrutura organizacional e propostas curriculares que assumam um posicionamento interdisciplinar proporcionam um movimento em benefício do processo ensinar/aprender, ressignificando a prática pedagógica. Considerando os problemas que nos assolam, é essencial almejarmos um ensino humano, integrado, que contribua no sentido de o educando ser um agente ativo e cultural, ao usufruir os conhecimentos intermediados pela escola, tornando-se um profissional e, principalmente, um cidadão competente.

4 Gestão e Avaliação

Outro grande desafio é melhorar a qualidade da Educação no Brasil, quanto a aspectos relacionados à avaliação da aprendizagem, interna e externa, por meio do estudo dos fundamentos teóricos e perspectivas pedagógicas da avaliação da aprendizagem, da análise da avaliação como instrumento de planejamento das práticas docentes e da reflexão acerca dos desafios e possibilidades das avaliações, externa e institucional.

Aprimorar a qualidade da gestão educacional é prioridade, considerando a importância de o processo gerencial escolar estar embasado em propostas metodologicamente robustas e inovadoras para superar as dificuldades, uma vez que os métodos tradicionais de ensino têm sido inadequados e ineficazes no enfrentamento de certas dificuldades. A desvalorização da educação é outro problema, na medida em que falta empenho político para um esforço coordenado, em busca de melhoria da qualidade da gestão da educação no país.

Para o professor, a avaliação envolve saberes docentes, fundamentos teóricos e perspectivas pedagógicas, como, também, é um instrumento de planejamento das práticas pedagógicas.

Discutindo indicadores educacionais, sua aplicabilidade e limites, bem como, a caracterização e a exemplificação desses indicadores, constata-se o quanto a ação pedagógica dos próprios docentes produz indicativos que, quando trabalhados, constituem dados escolares relevantes, que favorecem o desenvolvimento de estratégias para a melhoria da educação.

O texto, “Escola Pública e a Utilização de Indicadores Educacionais, segundo o Programa Salto para o Futuro – ‘Avaliação: o X da questão’”, trata do papel da gestão escolar em relação às avaliações. Analisa em que medida as avaliações podem ser utilizadas para melhorar a qualidade educacional e propõe novos arranjos curriculares a serem desenvolvidos pela gestão e pelo corpo docente. Boufleuer (2013) propõe uma avaliação a partir de duas dimensões: uma, referente à verificação do grau de aprendizagem; e outra diz respeito ao acompanhamento do processo de aprendizagem em si, que compete ao educador. Trata-se de uma abordagem interessante para problematizar a avaliação.

Dessa forma, uma gestão de qualidade precisa ter como foco e propósito a busca permanente da garantia do acesso e do aprendizado. É importante definir diferentes métricas que permitam à sociedade, aos gestores e aos professores acompanhar e participar ativamente do processo e assim enfrentar o desafio da melhoria da qualidade da gestão nas escolas. Considerando a importância da gestão, observa-se que ela se constitui como eixo de ampliação de indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. A melhoria da qualidade da gestão está presente em várias metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE), sinalizando a necessidade de buscar a melhoria da qualidade da gestão escolar.

4.1 Avaliação Externa

Em 1980, a partir de um movimento internacional de verificação da qualidade de ensino, inicialmente apresentada como possibilidade de monitoramento da aprendizagem em provas padronizadas, surgiu o movimento de avaliação. Contudo, em 1990, ganhou força com a criação do Saeb, uma necessidade do MEC para atender às necessidades apontadas nos resultados obtidos.

Na sequência, houve o desdobramento do Saeb, em 2005, em dois sistemas de provas complementares: a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Aresc), denominada nas escolas como Provinha Brasil, e a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb). As duas modalidades de avaliação têm como objetivo a verificação dos conhecimentos em Língua Portuguesa (leitura) e Matemática (resolução de problemas), a partir da resolução de questões de múltipla escolha, aplicadas para alunos do Ensino Fundamental e Médio. Dessa forma, a aplicação desses instrumentos se constitui numa possibilidade de o MEC obter uma matriz de avaliação da realidade educacional no país.

O Sistema de Avaliação estabelecido pelo Ministério de Educação (MEC) pretende coletar o maior número de informações que permitam visualizar o padrão oferecido pelas escolas de Educação Básica, bem como, detectar as possíveis fragilidades. Muitos são os fatores que hoje trazem a necessidade de reformulação da escola, entre eles, os baixos índices de aprendizagem apontados pela avaliação, segundo os dados do MEC-INEP, que retratam esta realidade.

Como apontam Koetz, Werle e Martin (2015), o esforço de retomar indicadores, revisá-los, analisá-los de outros ângulos evidencia compreensões a respeito de velhos problemas e possibilita a identificação de novas dimensões, que, aparentemente, eram conhecidas, mas que passam a ser mais evidentes. Portanto, a avaliação externa pode constituir-se num importante recurso de reconstrução da escola, se for utilizada como uma importante matriz de dados que reproduzem a realidade da escola com suas potencialidades e fragilidades.

4.2 Avaliação da Aprendizagem

Na escola de hoje, considerando o perfil do aluno que se desenha, é preciso compreender a aprendizagem como um movimento inter/trans/multidisciplinar, dinâmico e virtual de acesso ao conhecimento em todas as suas possibilidades e áreas. Para esse desenho, professor e aluno devem estar sintonizados e preparados para todos os desafios. A problematização dos conhecimentos passa a constituir-se numa importante possibilidade de acesso à aprendizagem.

Aprendizagem também pressupõe conhecimento, motivação, recursos didáticos, necessidade, interesse, criatividade, desejo, inovação, entre outros fatores significativos, para que professor e aluno, mediados pelo mesmo planejamento, construam possibilidades de compreensão e de acesso ao conhecimento. Para Piletti e Rossato (2013), o que caberia para seduzir o professor para que ele deseje e consiga provocar isso no aluno? A maioria dos discursos jogados ao vento de que o professor pode fazer isso negligencia o fato de que ele também é movido por desejos.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem é um processo que percorre um longo caminho, no qual professor e aluno, mediados por muitas emoções, permitam-se “apreender”. É um processo que não pode ser visto de forma tão simples, mas que precisa ser revisitado, pois é nele que se recontextualizam todas as fragilidades do contexto, que, de alguma forma, repercutem nos resultados. Além de saber interpretar resultados, faz-se necessário que “se permite analisar resultados”.

A avaliação da aprendizagem não deve ser reduzida apenas ao resultado do aluno ou do professor, mas deve ser entendida como um resultado mais amplo, no qual estão presentes vários fatores, tais como descreve Boas (2013): dificuldades imputadas pelos alunos; dificuldades relacionadas à concepção de avaliação; dificuldades relacionadas às condições de trabalho na escola; dificuldades relacionadas à dimensão técnica da avaliação; dificuldades relacionadas aos pais/responsáveis, entre outras, que se apresentam no cotidiano da escola.

Nessa perspectiva, a equipe gestora entra como condutora de um espaço que precisa conduzir, de forma planejada, um diálogo de enfrentamento com esta realidade e com estes resultados, promovendo situações de diálogo permanente com toda a comunidade escolar, em busca de uma educação de qualidade, que se constrói na aprendizagem significativa dos alunos. A aprendizagem deve ser entendida como um atributo de libertação e de emancipação, que precisa dar conta dos desafios desta sociedade. Alguns diálogos serão “doloridos”, mas serão necessários para a reconstrução de uma escola pública adequada ao século XXI.

4.3 Avaliação Institucional

Os indicadores internos apontam questões que envolvem a aprendizagem, o abandono, a evasão, a reprovação, além de outros índices gerados pelo sistema e utilizados pelos órgãos que têm a responsabilidade de gestar o sistema educacional. As mantenedoras trabalham com dados estatísticos que reportam o baixo índice de canalização de recursos e investimentos para a escola. Estes recursos não são destinados, por exemplo, para privilegiar a escola que obteve melhor desempenho ou que superou suas fragilidades. Dessa maneira, faz-se necessária uma revisão na destinação de recursos, vinculada ao resultado do sistema de avaliação.

Diante do exposto, a escola pode instalar um programa de avaliação interna que possibilite um aprofundamento de aspectos apontados pelo próprio Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e que organize outras categorias e dimensões de avaliação com o objetivo de estruturar um banco de dados que favoreça o planejamento da gestão escolar.

Para compreender o conceito de avaliação institucional, embasamo-nos em Araújo (2009, p. 100), para quem a avaliação é um instrumento de grande valia, que pode ser construído e implantado por uma instituição de ensino para produzir um conhecimento acerca da realidade, daquilo que se deseja, bem como, do indesejável no interior da organização, no intuito de fornecer subsídios ao planejamento para a melhoria da qualidade (ARAÚJO, 2009 apud OLIVEIRA, 2016, p. 411).

Esses dados coletados na avaliação institucional, em todos os segmentos da escola, podem ser utilizados como fundamentos para todo o planejamento escolar. Parte-se da realidade existente para elaborar estratégias anuais, vinculadas à aprendizagem significativa, ao planejamento inovador e a uma avaliação interdisciplinar que promova a formação integral do aluno.

O Plano Nacional de Educação (PNE) e a BNCC apontam para o cumprimento de metas e para a execução de estratégias capazes de redimensionar todo o processo educacional. Contudo, não podemos entender sua implantação e sucesso sem a garantia de alguns preceitos fundamentais tais como: formação de redes com outros segmentos da sociedade; ampliação de escolas de educação de tempo integral em menor tempo, com recursos compatíveis com sua implantação; garantias legais de acesso e permanência do aluno na escola; adequação da carga horária do professor com horas previstas para planejamento e avaliação; destinação de recursos para atualização e modernização dos espaços escolares; investimento em novas plataformas e tecnologias de educação; adequação dos currículos escolares com a introdução de práticas pedagógicas inovadoras e voltadas para a iniciação científica; a implantação de cursos técnicos de pós-médio que promovam a especialização em outras áreas do conhecimento.

Logo, a avaliação institucional pode constituir-se num importante instrumento de verificação da realidade para o planejamento e a reconstrução da escola pública, se todos os gestores e professores estiverem capacitados a conduzir esta nova percepção de escola, refletida

em muitos segmentos educacionais, para então poder servir como recurso de transformação e de definição de uma identidade educacional.

5 Metodologia

A presente pesquisa configura-se como qualitativa e bibliográfica, pois descreve os resultados das leituras, reflexões e discussões no âmbito dos diversos desafios e impactos ocasionados pelas tecnologias na educação. Para Gil (2009), a pesquisa qualitativa proporciona o aprofundamento da investigação de questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando-se o que era comum, porém, permanecendo aberta para perceber a individualidade e os múltiplos significados.

6 Considerações finais

É inegável que estamos passando por um período de transição na educação, em que somos afetados pelas tecnologias. A *Internet* nos disponibiliza uma imensidão de informações, em velocidade cada vez mais acelerada. A cada momento são gerados novos percursos, que nos convocam a problematizar as relações com a Educação no nosso cotidiano em sala de aula e fora dela, por meio das conexões sociais, produzindo diferentes desafios para a docência.

As reflexões em torno das discussões durante a formação, que teve o intuito de oportunizar aos professores e aos gestores espaços individuais e coletivos de compartilhamento e de aprofundamento de conhecimentos teóricos e metodológicos sobre temáticas educativas do Ensino Fundamental e Médio. Nesse espaço, com ênfase na atuação do Coordenador Pedagógico, foram evidenciados como principais desafios na atualidade: os impactos no processo de ensino aprendizagem e na formação do professor no contexto da globalização, advindos das novas tecnologias e ocasionados por novas formas de comunicação oportunizadas pela *Internet*; a aprendizagem inclusiva; a construção de projetos inovadores e interdisciplinares que deem conta da evasão no sentido de tornar a escola mais atraente para o aluno; e, por último, a complexidade da avaliação diante dos desafios citados.

Referências

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de Azevedo; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n30/a15n30.pdf>>. Acesso em 09 setembro de 2018. Artigo aprovado em 29 jan. 2007.

BACKES, Luciana; MANTOVANI, Ana Margô. A formação do educador no contexto do hibridismo tecnológico digital. Revista diálogo educacional, Curitiba, v. 15, n. 45, p. 557-576, 2015. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=15322&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. Avaliação da educação Básica. Das informações existentes ao interior das escolas. Revista retrato da escola. Brasília. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

BRASIL. Brasil. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico] : Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação ; n. 125).

_____. Índice avalia aprendizado dos alunos. Brasília, DF, 4 abr. 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/ideb.html#top>>. Acesso em: 20 Agosto. 2018.

BOUFLEUER, José Pedro. A aprendizagem em situação pedagógica e na mediação da docência.

FAZENDA. Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino. 2016

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Ser professor no mundo contemporâneo. v. 1 n. 1. Revista do Seminário de Educação de Cruz Alta - RS. 2013

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? Educação & Realidade - ISSN 0100-3143 (impresso) e 2175-6236 (online). 2018.

GUARDA, Nathália Silveira da; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Escola da Ponte: um Exemplo de Escola Inclusiva. Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007 – ISBN 978-85-99643-11-2

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

KOETZ, Carmem; Maria; WERLE, Flávia Obino Corrêa; MARTINS, Tatiane Fáima Kolvaski. Escola Pública e a Utilização dos indicadores educacionais. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/>>. Acessado em 11/11/2018.

LARROSA, Jorge Bondia. Vídeo: Desafios da Educação. Espanha. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Azi2CVa7my4>>.

LIMA. Licínio C. Aprendizagem? Que aprendizagem? Icae Debate Sobre A Educação: “A Educação No Contexto Da Crise Múltipla” Rumo FISC e CONFINTEA VI Outubro 15 al 30, 2009. Disponível em: <<http://www.icae2.org/?q=pt-br/node/1028>>. Acesso em: Agosto de 2018.

LOPES. Auxiliadora Cristina Corrêa Barata. MARINS, Rosa Oliveira. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza. Resenha Práxis Educacional. Vitória da Conquista. v. 12, n. 23. p. 405-410. set./dez. 2016.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 1999.

NÓVOA, António. Escola: sobre a ideia de uma nova aprendizagem. Vídeo: Fala de aprendizagem na «era da tecnologia» [em menos de 7 minutos]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yef7imhkn2k>>.

PILETTI, Nelson *Psicologia da Aprendizagem: teoria do condicionamento ao construtivismo*. São Paulo: Contexto, 2013.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil>>. Acesso em 20/5/2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. 14 a edição Papyrus, 2002.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007 (Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>).

YOUNG, M. F. G. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

Eixo I: Aprendizagem



A APRENDIZAGEM COMO CONDIÇÃO HUMANA E O SUJEITO DO CONHECIMENTO: SABERES DOCENTES INERENTES AO PROCESSO EDUCATIVO

José Pedro Boufleuer¹, Paulo Evaldo Fensterseifer², Maria Regina Johann³,
Vânia Lisa Fischer Cossetin⁴

Resumo: O texto trata da aprendizagem no âmbito da condição humana e destaca a escola como um tempo/espaço de aprendizagens sistematizadas e em sistematização. Evidencia a natureza republicana e democrática da escola pública, destacando a figura do professor como quem testemunha uma tradição e media processos de aprendizagem e de ressignificação de saberes. Apresenta alguns elementos para pensar os desafios da educação contemporânea à luz de escutas e depoimentos de professores e indica alguns aspectos para seguirmos pensando a escola que temos e a escola que prospectamos.

Palavras-chave: Mundo Humano. Cultura. Educação. Mediação. Formação Continuada.

1 INTRODUÇÃO

Para dar conta do tema em questão, estruturamos metodologicamente o texto da seguinte forma. Primeiramente, desenvolvemos o marco teórico no qual nos situamos, explicitando nossas compreensões acerca dos vínculos entre o sujeito do conhecimento e a aprendizagem; o emergir do humano como espécie aprendente; a educação como inserção no mundo humano mediante processos de aprendizagem; a questão do conhecimento escolar em sociedades democráticas e, por fim, aspectos relacionados à docência e à mediação.

Uma vez apresentado o marco teórico que nos orienta, trazemos aspectos levantados da experiência da formação em suas diferentes etapas e, a partir dos marcos teóricos explicitados, sugerimos possíveis compreensões que daí resultem. Por fim, nas considerações finais, nossas percepções do conjunto desta experiência de formação, destacando os temas do eixo tratado: Aprendizagem.

- 1 Doutor em Educação pela UFRGS e professor do Departamento de Humanidades e Educação da Universidade Regional do Noroeste Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. E-mail jospebou@unijui.edu.br.
- 2 Doutor em Educação pela UNICAMP e professor do Departamento de Humanidades e Educação da Universidade Regional do Noroeste Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. E-mail fenster@unijui.edu.br.
- 3 Doutora Educação nas Ciências pela UNIJUI e professora do Departamento de Humanidades e Educação da Universidade Regional do Noroeste Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. E-mail maria.johann@unijui.edu.br.
- 4 Doutora em Filosofia pela PUCRS e professora do Departamento de Humanidades e Educação da Universidade Regional do Noroeste Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. E-mail: vania.cossetin@unijui.edu.br.

2 MARCO TEÓRICO

Se quisermos pensar sobre questões fundamentais de nossa vida, como a da educação, da política, do trabalho, dentre outras, somos levados a pensar acerca da condição humana. É a reflexão sobre essa condição que permite pensar, pelo menos de forma mais ampla e criteriosa, acerca das possíveis razões que nós humanos temos para educar as novas gerações, elegermos determinados modos de organização da vida coletiva, adotarmos determinadas formas de intervenção no meio natural ou assumirmos determinadas posturas de conduta pessoal.

Em todo caso, a busca de respostas às diferentes questões que a vida nos coloca conduz ao fato de termos um mundo humano que nos faz uma espécie diferenciada em relação às outras espécies animais. E o que significa termos um mundo humano? Como ele se tornou possível?

Ao desenvolver a capacidade de modificação dos padrões de interação com o meio e com os outros, a espécie humana revelou-se uma espécie aberta, já não mais acabada, mas com possibilidades de fazer-se e de refazer-se continuamente. Esse fazer-se e refazer-se se expressa como possibilidade de aprender, como possibilidade de transcender a determinação instintiva. Enfim, os humanos se inventaram e, por isso, necessitam continuar se inventando, com o que vão constituindo o mundo humano.

O mundo humano, portanto, resulta dessa capacidade de nós humanos, de transcender a determinação instintiva, de produzir modos de ser e de interagir “por sobre e em tensão” às inclinações biológicas. Um mundo que se constituiu exatamente porque essa relação com os outros e com as coisas deixou de ser meramente reflexa, uma simples reação instintiva aos seus estímulos, tornando-se, por isso, intencional e deliberativa. Assim, “mundo” não pode ser confundido com “espaço natural”. É nesse sentido que só os humanos têm mundo.

Assim, o mundo humano compreende que:

- Temos cultura – nossos padrões de interação com o meio natural vão se modificando. Ou seja, revelamo-nos criativos e inventivos com o que acumulamos através dos tempos, com as tecnologias, com os modos de intervir na natureza, de potencializar nossas capacidades de ação.

- Somos sociedade – nossos padrões de interação com os outros vão se modificando. Nosso comportamento não é regido tão somente pelos instintos ou pelas inclinações naturais. Estabelecemos valores morais e éticos, regras de convivência e inventamos a política como uma determinada forma, já não mais natural, de resolver as questões da vida coletiva.

- Somos sujeitos – temos personalidade e identidade. Fazemos escolhas e nos afirmamos na singularidade do nosso modo de ser.

Levar isso em conta significa que, para constituir-se sujeito do tempo presente, cada qual necessita incorporar a experiência histórica da espécie humana através de processos de aprendizagem. Essa aprendizagem, obviamente, ocorre com ou diante do que as gerações anteriores já aprenderam, ou seja, ela se dá como continuidade de geração para geração, embora não sob a forma de simples repetição. Observe-se que essa possibilidade de o ser humano aprender em perspectiva de continuidade, dispensando-o de aprender tudo a partir da “estaca zero”, deve-se ao desenvolvimento de uma competência pedagógica. E é nesse sentido que se pode dizer que a espécie humana é uma espécie que se constitui pedagogicamente.

Para fazer jus à nossa condição, importa aprender com quem nos precedeu, mas de modo sempre novo, reformulado, ajustado às condições também novas em meio às quais emergimos

no mundo. Assim, graças à competência pedagógica constituímos um mundo humano baseado em padrões culturais e sociais que, por sua vez, implicam determinados modos de ser e de agir, de relacionar-se e de expressar-se. Padrões esses que se modificam ao longo dos tempos por conta da capacidade recriadora presente no modo humano de aprender.

O nosso esforço, a nossa disposição em educar as novas gerações devem-se ao fato de acreditarmos que esse mundo humano – com suas respectivas crenças, valores, técnicas, competências, modos de ser, etc – constitui um legado que vale a pena ser transmitido às novas gerações. Tudo isso remete à ideia de que educar, em última instância, consiste no esforço em “contar o mundo às novas gerações”. Frente a isso, colocam-se as questões: Como contar? Como funciona isso? Como isso é possível?

Em primeiro lugar, essa “contação” do mundo funciona, porque somos uma espécie aprendente. E aprendente em ritmo rápido. Muitos dos nossos aprendizados ocorrem em razão das circunstâncias em que vivemos, do contexto em que estamos, da necessidade de resolver problemas do cotidiano e, inclusive, em função dos nossos tropeços. Em todo caso, a criança que nasce hoje tem condições de incorporar o legado da espécie em poucos anos.

Embora se possa assegurar que temos uma disposição genética para aprender e que, ao nascer, já nos inserimos numa dinâmica de aprendizagem, o que de fato potencializa a aprendizagem humana é a interação com outros humanos e, especialmente, com quem aprendeu antes. Pode-se, então, afirmar que o específico do aprendizado humano é o de aprender com ou diante de outros.

E como o aprendizado efetivamente ocorre? Ele ocorre como realização do sujeito aprendente, em perspectiva própria, como processo de subjetivação. Ou seja, ele não se dá por repetição ou por simples transferência. Todo conhecimento precisa articular-se com o universo de experiências, referências e sentidos do sujeito aprendente. Caso contrário, ele não “gruda” no sujeito, não se sustenta como um saber, como uma capacidade, como uma competência. Ele necessita incorporar-se e converter-se numa “figuração” interna do sujeito aprendente. Isso implica empenho, esforço, disciplina e a cumplicidade do aprendente.

Assim, aprender com base no já aprendido por quem “veio antes”, aliado à necessidade de fazê-lo em perspectiva própria, no sentido de tomar esse aprendizado como novo para cada aprendente, parece ser a questão central da educação. Uma questão que coloca, de partida, a responsabilidade tanto por parte dos educadores de ensinarem a tradição histórica e cultural aos educandos, quanto a responsabilidade dos educandos de fazerem desse ensinamento um modo possível de se situarem no mundo como sujeitos históricos, de fazerem dele um aprendizado.

Ao supor a importância ou a necessidade da educação, pensa-se em coisas a serem aprendidas como desejáveis para a orientação da vida humana. Ora, se algo é desejável ou considerado importante de ser aprendido, deverá haver alguma validade nisso, no sentido de poder ser tomado como verdadeiro, correto, adequado, enfim, como razoável. Há, inclusive, a indicação de conhecimentos como mais importantes do que outros. O próprio estabelecimento de currículos escolares pressupõe, por sua vez, algum critério para a seleção ou a hierarquização dos saberes a serem aprendidos. Daí a importância de tematizar o caráter daquilo que tomamos como conhecimento.

A linguagem constitui a “marca antropológica por excelência”. Ela é condição indispensável para nós nos percebermos como sujeitos de conhecimento (ARAGÃO, 1992, p. 51). Entende-se, aí, que a dimensão do “saber que se sabe” só é alcançável pela mediação

do outro, por algo como uma aprovação ou desaprovação diante de alguma manifestação que fazemos. Essa certificação que o outro nos confere e que tendemos a buscar nos demais indivíduos com quem estamos ou interagimos constitui o princípio de tudo o que temos como conhecimento. É também esse outro, com seu “sim” ou “não”, que nos motiva e nos impulsiona na direção do incremento do conhecimento, o que buscamos através de novas aprendizagens.

Como se pode ver, pressupõe-se aqui que o conhecimento é resultante de uma relação intersubjetiva ou comunicativa, ou seja, ele aparece como produto de uma comunidade de argumentação. No caso do chamado conhecimento científico, sua validade se deve ao aval, mesmo que sempre provisório, de alguma comunidade científica. Assim, todo conhecimento aparece como um feito coletivo, intersubjetivo e social, podendo, portanto, ser apresentado mediante explicações, mediante apresentação de motivos que o tornam pretensamente válido.

Considerada essa base intersubjetiva de todo conhecimento, possibilitada pelas formas de linguagem desenvolvidas pelos homens ao longo dos tempos, pode-se tomar o conjunto dos saberes humanos como construções simbólicas. Ou seja, na base de todo e qualquer conhecimento consta uma estrutura comunicativa, resultante de sequências de proposições e de manifestações a favor ou contra a sua pertinência ou validade. Assim, a caracterização de um episódio ou de um estado como sendo de conhecimento significa “colocá-lo no espaço lógico das razões, da justificação e da capacidade para justificarmos aquilo que dizemos” (SELLARS, apud RORTY, 1988, p. 149).

Isso significa que se hoje tomamos determinada expressão cultural como um legítimo conteúdo de ensino, tal legitimidade só pode estar vinculada ao processo de sua validação. Uma validação que ocorreu mediante a argumentação baseada ou em dados empíricos, ou em motivos éticos, ou, ainda, em razões de outra ordem qualquer. Assim, a possível validade de um conhecimento a ser ensinado reside na sua passagem por um processo de apresentação de razões em favor de sua pertinência, seja em termos de verdade, seja em termos de correção. A manutenção da validade desse conhecimento e de sua “dignidade” para continuar constando dos currículos escolares se vincula, por sua vez, ao referendo que se dá ou não a tais razões.

A percepção do conhecimento a partir desta base intersubjetiva ou comunicativa sugere que a dinâmica de ensinar e de aprender se pautar na própria estrutura comunicativa dos saberes. Ou seja, que a abordagem de um conhecimento com vistas à sua aprendizagem considere o próprio percurso comunicativo que está na base de sua pretensa validade. Conteúdos culturais podem apresentar-se sob a forma de conceitos, técnicas, valores, regras de convivência ou modos de ser. Seu aparecimento em meio aos currículos escolares se dá com base em justificativas e percepções acerca de sua validade. Sua aprendizagem só pode ocorrer mediante o acesso a essas justificativas e mediante o desenvolvimento de convicções pessoais acerca de sua validade ou pertinência (BOUFLEUER, 1997, p. 74ss). Aprender, nesse sentido, consiste em compreender razões. Esse aprender sugere um percurso didático capaz de identificar as situações-problema que desencadearam processos comunicativos ou discursos que, por sua vez, resultaram nos conceitos, técnicas, valores ou regras, ora propostos como conteúdos de aprendizagem.

A abordagem pedagógica de um conhecimento pressupõe, portanto, a indicação de sua validade como aspecto concernente à vida social e cultural na qual o educando está sendo inserido. Tal indicação de validade social ou cultural, mesmo que de caráter propositivo e provisório, é decisiva para que o educando possa elaborar sentidos e percepções próprias, isto é, efetivamente aprender. Disso resulta que a educação tem uma necessária ancoragem

no tempo presente, no modo de situar-se e de perceber dos próprios aprendentes, sejam eles educadores ou educandos.

Instituições educativas como a escola e a universidade constituem espaços em que a tradição da sociedade humana busca formas de sistematização, acompanhadas da explicitação de seus sentidos ou razões que a sedimentaram. Elas expressam o desejo das gerações mais velhas de que as gerações novas contem com as experiências e conquistas da história humana. Já para as gerações novas, as instituições educativas apresentam-se como lugares privilegiados para saberem em que mundo cultural e social estão emergindo e com o que podem contar para se realizarem na vida. Disso se depreende que uma instituição educativa é marcada por um forte sentido de conservação da cultura e da sociedade, inclusive, como condição de possibilidade para o seu redimensionamento. Quem educa é movido pela intenção de fazer dos educandos cidadãos do tempo presente, condição essencial para que possam ser cidadãos do tempo futuro.

Goza de amplo consenso nas sociedades modernas e contemporâneas a ideia de que a escola cumpre papel central na educação das novas gerações, o que não significa ignorar que a humanidade viveu (e boa parcela ainda vive) sem essa instituição chamada escola, um artifício situado historicamente (como tudo o que é humano). Referimo-nos aqui à escola instaurada pelas repúblicas que emergiram nas revoluções políticas a partir do século XVIII. No entendimento de Condorcet (2008), um dos pioneiros a pensar a instrução pública como tarefa do Estado Republicano, a liberdade dos cidadãos associa-se ao conhecimento, dado que a ignorância e a desigualdade da instrução estão na base das tiranias.

No esforço de delimitar a especificidade da educação escolar, trazemos a contribuição de Carvalho (1996), segundo o qual cabe à escola, primeiramente, conservar e transmitir os conteúdos culturais de uma civilização ou nação. Preparar a passagem do privado (família) para o público (política/cidadania), viabilizando sua inserção e sua ação no mundo, através da qualificação da capacidade de interlocução, colocando-se à altura dos problemas de seu tempo. Enfim, cabe à escola colocar-se como ponte entre o passado e o futuro das gerações humanas, que é o presente dos adultos, pelo qual estes são responsáveis.

De acordo com Savater (2000, p. 54), a justificação da escola vem do reconhecimento de que existe diferença entre o saber empírico e tradicional e o saber científico. Da mesma forma, Young (2007) afirma que cabe à escola possibilitar o acesso ao “conhecimento poderoso”, que é independente de contexto (conhecimento teórico), que permite generalizações e busca a universalidade, fornecendo a base para fazer julgamentos, a qual, geralmente, é de natureza científica.

Este conhecimento garante a especificidade da educação escolar, uma vez que, com o desenvolvimento das ciências, tornou-se impossível adquiri-lo em âmbito familiar, o que não significa que a educação proporcionada pela família não tenha valor, mas trata-se de valores de ordens diferentes.

Entendemos que reside nesta centralidade do conhecimento uma questão estreitamente vinculada à função pública da escola, pois acreditamos que ela é um lugar onde é possível apresentar e construir formas de olhar e de sentir o mundo sem os estreitamentos próprios de outros espaços institucionais (família, igreja, partido...). Entendemos, também, que é exatamente nisso que reside a sua especificidade. Assim, a escola faz sua parte quando propicia a aprendizagem dos conteúdos curriculares, em especial, para aqueles segmentos sociais em que ela é determinante pelo fato de não terem acesso a outros bens materiais.

Pela apropriação do “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007), a escola cumpre com a sua função principal, que é a de introduzir os alunos no mundo sociocultural que a humanidade construiu, com o objetivo de que eles possam, com este “empoderamento”, incluir-se no projeto, sempre renovado, da reconstrução do mundo comum. Os alunos precisam aprender que a humanidade, nesse seu processo de construção, tem criado formas de representar o mundo, mesmo que sempre provisoriamente, que são mais defensáveis (dado sua universalidade) que outras, e que, por isso, são privilegiadas no processo de conservação cultural, mesmo que em oposição à cultura local. Também precisam aprender que a humanidade tem promovido formas de convívio social que são mais razoáveis por permitirem, entre outras coisas, que as pessoas possam participar/influenciar no processo de tomada de decisão política sobre questões que dizem respeito a todos e, portanto, são mais dignas de serem estimuladas e compreendidas. Finalmente, os alunos precisam aprender que a humanidade tem construído maneiras de validar essas formas de conhecer e de conviver, que, portanto, precisam ser entendidas para que eles possam continuar questionando o seu valor. Algo como compreender as “regras do jogo” para podermos interrogar sua pertinência e participar da reconstrução dessas regras e da criação de novas (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

Essas intencionalidades dependem, entre outras coisas, da docência, que se pauta pela busca ou pela indicação de formas de otimização das aprendizagens, com o desejo de que a experiência de termos um mundo humano se mantenha e se aprofunde. Assim, trata-se de saber em que sentido a docência pode ter maior qualidade. Uma qualidade que efetivamente seja capaz de fazer diferença. Diferença na vida do aluno que frequenta uma instituição educativa. Não estamos identificando qualidade com o “que vende”, ou com o que o aluno simplesmente goste. Essa ideia pode ser extremamente enganosa. A qualidade da ação pedagógica não pode ser confundida com a satisfação imediata do aluno, que, em regra, só mais tarde tem condições de fazer uma boa avaliação do trabalho docente, quando for capaz de reconhecer, por exemplo, que valeu a pena ter tido determinadas aulas, que valeu a pena o investimento e o esforço feitos.

Entendemos que não há dialética pedagógica sem docência, ou melhor, sem antes alguém se constituir como anterioridade pedagógica. Anterioridade no sentido de ter aprendido antes a ponto de poder assumir a tarefa de mediar a inserção social e cultural de quem está chegando. À pedagogia sempre foi atribuído o sentido de “condução”. Como alguém poderia conduzir outros por caminhos nunca antes andados? Assim, o aspecto que se apresenta em primeiro plano no tocante à dialética pedagógica e que configura, por assim dizer, a própria condição da docência é a relação do educador com o saber cultural que se propõe a ministrar.

A escola é o espaço no qual acolhemos as novas gerações. Nesse sentido, cabe ao professor não apenas informar os saberes e regras existentes, ou os valores cultivados, mas, especialmente, justificá-los para quem está chegando, mostrando sua pertinência, sua validade, baseado em razões que os que chegam possam entender. É preciso, pois, produzir um entendimento, oportunizar um aprendizado baseado na compreensão de razões.

E é aí que entra o trabalho pedagógico da escola, já que as novas gerações não aprendem por mera repetição, pelo simples fato de serem informadas dos modos de ser e de portar-se instaurados. Elas necessitam avaliar por si e com base nas suas percepções se esses modos de agir, de ser e de portar-se fazem sentido. Necessitam das justificações daquilo que lhes é apresentado como saber, como conhecimento, o que torna a escola um lugar que funciona sob condições específicas. Não no formato de informar, de transmitir, de guardar, de simplesmente

reter o que foi dito. Nada “gruda” no aluno a não ser aquilo que ele é capaz de tomar como uma percepção adequada da vida e do mundo.

É por isso que nos orientamos, aqui, pelo entendimento de que é primordial, no que se refere à educação e à formação docente, o professor constituir-se como sujeito inserido na cultura, como quem tem intimidade e cumplicidade com ela e, porque não dizer, uma relação positiva com a tradição cultural. Cumplicidade esta que Hannah Arendt considera imprescindível ao afirmar que “qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (ARENDR, 2002, p. 239).

Somente dessa forma, como uma espécie de testemunho vivo, o professor conseguirá atestar a importância da aprendizagem dos saberes curriculares por parte dos alunos. Nesse sentido, ele deve superar o que seria uma apresentação neutra ou desinteressada de sua matéria, como se ela fosse algo alheio a sua vida. Assim, pode-se dizer que o currículo, como dimensão da cultura mediada pela docência, deve ser expressão das percepções vivas que a geração presente se propõe a testemunhar diante daquela que está chegando.

O entendimento da docência como testemunho vivo da cultura a ser tematizada através dos currículos escolares sugere que a primeira coisa a ser considerada na preparação de uma aula seja, de fato, a verificação do grau de intimidade do professor com o conhecimento que pretende trabalhar com os alunos. Trata-se de uma espécie de exame de consciência prévio em que o professor se pergunta acerca dos motivos que encontra em sua própria experiência para atestar a validade ou a importância do conteúdo a ser ministrado. Assim, o aspecto propriamente constitutivo da docência está em ter aprendido antes, em ter assumido como percepção sua o que, como professor, propõe-se a ensinar.

Sabe-se que todo conteúdo cultural que consta no currículo escolar engendrou-se historicamente através de algum processo discursivo, que, por sua vez, resultou na sua validação. Diante disso, espera-se que o aprendizado anterior do professor tenha sido uma espécie de “recapitulação” desse processo, incluindo aí a identificação da problemática humana ou social desencadeadora desse discurso. Tendo aprendido dessa forma o que consta como conceito, teoria, técnica ou valor a ser ensinado, o professor terá a noção exata e, possivelmente, crítica dos limites e alcances daquilo que propõe como dimensão da cultura a ser aprendida pelos seus alunos.

À constituição da docência segue-se o exercício dela propriamente dito, ou seja, o momento da interação pedagógica com os alunos. Nesse momento, o desafio maior do professor é conseguir a cumplicidade do aluno no seu processo de aprendizagem, uma vez que a aprendizagem não é algo que alguém possa fazer pelos outros. É impossível produzi-la de “fora para dentro”, ao modo de uma ação instrumental. Aprender e, conseqüentemente, ter um conhecimento significa vir a ter uma nova percepção, o que só é possível ocorrer em perspectiva própria, de modo sempre original, único e irrepetível.

A aprendizagem da tradição cultural ou a construção do conhecimento referente a ela implica “o empenho dos atores considerando os seus motivos, isto é, os seus desejos e os significados que atribuem à sua própria atividade de aprendizagem” (TARDIF, 2002, p. 137). Assim, pode-se dizer que, no processo educativo, a aprendizagem aparece como resultado de uma instigação, de um envolvimento, de uma inquietação que o professor seja capaz de provocar nos alunos. Afinal, o aluno se instiga a aprender quando vê “o brilho nos olhos” do professor, quando percebe nele a diferença que faz ter um conhecimento como o que lhe é

proposto. Antes de “passar” um conhecimento para os alunos é primordial, portanto, que esse conhecimento tenha “passado” pelo professor, isto é, tenha se tornado um modo seu de situar-se na cultura e na sociedade.

Acima sugerimos que o professor deve fazer uma espécie de exame de consciência prévio acerca do que o assunto de sua aula representa como percepção sua no âmbito da cultura e da sociedade. Agora sugerimos outro “exame de consciência”, num momento posterior à interação pedagógica. Trata-se de uma autoavaliação no sentido de averiguar se a sua percepção da temática da aula se modificou ou não após o encontro com os alunos, a fim de verificar se efetivamente assumiu a aula como uma situação também de aprendizagem sua, de revisão do seu pretense conhecimento, de reavaliação de sua importância como um dado cultural digno de ser trabalhado com os alunos. Enfim, trata-se de uma avaliação na qual o professor busca saber se efetivamente conseguiu colocar-se como um polo também aprendente da situação pedagógica.

Entendemos que o objetivo do ensino é a aprendizagem dos conteúdos de ensino que a escola trabalha de forma sistemática para que os alunos possam inserir-se na cultura e na sociedade. Essa inserção na cultura e na sociedade exige um pensar sobre a ação educativa para além dos seus processos internos. Não basta o aluno ter sucesso na escola ou na universidade. É desejável que os conhecimentos aí veiculados/construídos possam ser mobilizados face aos desafios da vida, aos quais cada um responde a seu modo. Fornecer um bom repertório para responder aos desafios é a razão de ser das instituições educativas.

Quando um conteúdo de ensino é realmente aprendido, ele muda alguma coisa na vida do aluno. Mas, para isso, a aprendizagem deve ser significativa, ou seja, tocar em algo na vida do aluno, perturbá-lo de alguma forma, transformando-o no seu modo de ser e conferindo-lhe novas capacidades. Em outros termos, o aluno só aprende de modo significativo se sair modificado de uma aula ou após uma sessão de estudos.

De modo geral, o caminho para uma boa aprendizagem não tem atalho. Ele passa por um professor competente e por um aluno dedicado. No caso do professor, não há técnica, material didático ou auxílio tecnológico que possa substituir o seu papel. Tecnologias e outros materiais podem subsidiar uma aula, mas não conseguem testemunhar, frente aos alunos, o que vale para uma pessoa aprender as coisas que são ensinadas. Já no caso do aluno, não há fórmula mágica capaz de evitar o seu esforço, a sua concentração, o dispêndio de energia. Em termos de aprendizagem, não há aquisições sem investimentos correspondentes. O que custa pouco para aprender é pouco valioso como aprendizagem.

3 “RETALHOS” DA EXPERIÊNCIA DO PERCURSO FORMATIVO

O conjunto das atividades desenvolvidas no decurso da formação continuada, cujo ponto de partida encontra-se no seu planejamento, culmina nos encontros presenciais e no acompanhamento das postagens docentes como resposta às atividades propostas e é concluída com uma avaliação sistematizadora junto aos professores. Esse movimento permitiu-nos elaborar algumas percepções sobre a totalidade desse itinerário formativo. Das percepções elaboradas, quatro pontos merecem destaque: dois referem-se à dimensão da gestão e dois à dimensão do pedagógico.

- 1) *A importância da formação continuada.* Ao avaliarem a referida formação continuada, os professores reconhecem a importância deste tempo-espço para leitura, estudo, reflexão, discussão e também para a avaliação do próprio ser-fazer docente.

Chamam a atenção para a necessidade de formações voltadas para a alfabetização tecnológica a fim de diminuir a distância entre professores e alunos. Sugerem que as formações se caracterizem por um acompanhamento mais regular junto aos professores, a fim de que os problemas particulares de cada escola sejam enfrentados num enlace com o cotidiano. De fato, suspeitamos que formações demasiadamente genéricas e circunscritas a um período de tempo muito pontual sejam insuficientes para atender as demandas escolares, que se renovam diariamente. Nesse sentido, formações sistemáticas, que seguem um processo contínuo tendem a ser mais eficazes. Provavelmente, evitariam que fossem cumpridas apenas formalmente e cujos impactos fossem perdendo força tão logo a rotina da escola se restabeleça.

- 2) *Abandono docente.* A avaliação também indicou que, no atual contexto de sobrecarga de trabalho e de mudanças significativas da cultura infantojuvenil, muitos professores sentem-se desmotivados e, em certa medida, impotentes em relação à condução das aulas, admitindo haver planejamentos que não corroboram a dinâmica (desafios) da escola contemporânea. Na reflexão acerca dessa questão, revelou-se, inclusive, a constatação de abandono docente, muito mais por impotência do que por falta de compromisso.
- 3) *Descompasso entre gerações.* O desinteresse dos alunos, a ausência do desejo de aprender foi proeminente nos discursos dos professores, revelando-se como um dos principais fatores causadores da angústia docente, sobretudo, porque a escola, sensível às exigências, procura adaptar-se às demandas juvenis, que são inúmeras, transitórias e quase sempre divergentes das da escola. A grande maioria dos professores ressaltou a necessidade e a urgência de a escola ser mais atrativa e prazerosa a fim de garantir a atenção dos alunos. Convém questionar se seria adaptando-se ao fluxo geral da sociedade contemporânea, eminentemente tecnológica e consumista, que a escola conseguiria atrair e manter o interesse infantojuvenil. Convém questionar, também, se a escola não deveria justamente colocar-se como seu contraponto, assumindo-se, conforme sugerem Masschelein e Simons (2015), como um lugar de suspensão, frente às exigências externas, para que os alunos pudessem fazer a experiência de sentirem-se “capazes de”, de experimentarem o conhecimento pelo conhecimento, sem qualquer funcionalidade. Parece-nos que qualquer esforço da escola para competir com os apelos altamente sedutores do mundo externo serão sempre insuficientes. Talvez seja o caso de a escola assumir que o seu tempo é definitivamente outro: mais lento, processual, gradual, tonal, exigente de espera, de paciência, de concentração, de olho no olho, de toque. Esses atributos estão exatamente numa relação inversa à dinâmica simultânea, instantânea e efêmera imposta, por exemplo, pelas mídias digitais. Se assumisse essa diferença e procurasse pensar modos alternativos de movimentar-se nesse seu ritmo próprio, marcando sua especificidade, talvez seja possível que a escola recupere sua credibilidade por ser, ao menos ela, um lugar onde os alunos possam estar protegidos dessa perversa lógica competitiva e meritocrática.
- 4) *A ausência da família.* A participação efetiva dos pais na vida escolar tem sido uma das solicitações mais recorrentes dos professores. Mas, aqui, convém observar dois pontos, que não podem ser negligenciados. Em que pese a importância do envolvimento familiar na educação dos filhos, precisamos admitir que já não cabe exclusivamente à família o papel “[...] na socialização primária dos indivíduos [...]”, como indicado por Savater (2000, p. 58). As crianças têm sido levadas cada vez

mais cedo à escola, onde permanecem muito mais tempo que outrora, diminuindo consideravelmente sua convivência com os pais e familiares. Não é por outra razão que a escola passou a assumir funções que antes não lhe eram atribuídas, mas das quais, agora, parece impossível furtar-se. Ademais, podemos ainda nos perguntar se, de fato, quando uma criança entra na escola, já não se trata de uma transferência de responsabilidades, inclusive, por ser o lugar, por excelência, culturalmente legitimado e legalmente autorizado, onde se educa. Por isso, parece até razoável que quanto menos as particularidades das famílias se interpuserem, mais universal a escola consegue ser.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola se inscreve na cultura humana como um lugar próprio, que porta a missão de transmitir às novas gerações o conjunto de saberes do qual a humanidade é depositária. Nela a tradição das diversas áreas de saberes é sistematizada e, intersubjetivamente, ressignificada num processo que pressupõe o testemunho de alguém que hermeneuticamente anuncia o que sabe aos que pouco sabem. À vista disso, a escola tem uma especificidade: a instrução e a formação.

Em seu fundamento republicano e democrático, a escola pública necessita assegurar a aprendizagem atravessada de princípios éticos, políticos e estéticos, num horizonte formativo laico, democrático e inclusivo, que visa à qualidade da educação e à equidade dos processos de aprendizagem. Por conseguinte, cabe ao professor valer-se de sua autoridade docente (republicana) para desenvolver um processo de ensino e aprendizagem envolto numa tonalidade afetiva que reconhece no aluno um ser de direitos e a escola como *locus* de realização de um projeto de educação nacional, que almeja a plena formação humana com vistas a uma cidadania cosmopolita.

Destarte, se nossa condição humana é de sermos inacabados e sempre necessitados de cuidados e ensinamentos, parece-nos que a escola é, ainda, um lugar especial, de *tempo livre* para *ser-junto-com*, para apreender a cultura humana nas suas mais contraditórias facetas, para viver experiências de alteridade, para sonhar e, fundamentalmente, para receber, paulatinamente, a delicada missão de seguir fazendo um *mundo comum*. Quiçá cada criança encontre na escola um acolhimento especial e, no olhar de cada professor, a confiança em aprender. Que em tempos de mudanças velozes, a escola se volte para a sua potência e seja uma voz dissonante ao insistir em valores como solidariedade, justiça social, sustentabilidade planetária, direito à diferença e à igualdade e aos valores democráticos, como conhecimento poderoso.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, L. M. de C. *Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

ARENDT, H. A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BOUFLEUER, J. P. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

CARVALHO, J. S. F. Algumas Reflexões sobre o Papel da Escola de 2º Grau. In: *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo: suplemento 2, p. 36-39, 1996.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF Escolar I. *Cadernos de Formação RBCE*, Campinas, v.1, n.1, p. 09-24, set. 2009.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2 ed. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Experiência e Sentido).

RORTY, R. *A filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa: Dom Quixote, 1988.

SAVATER, F. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

PROCESSO DE APRENDIZAGEM E PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NO SÉCULO XXI. APRENDER A APRENDER NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO

Dinara Bortoli Tomasi¹, Lizandra Andrade Nascimento², Marinês Ulbriki Costa³

Resumo: O texto aborda a temática da aprendizagem e da escolarização no cenário contemporâneo. O objetivo primordial desse estudo é refletir sobre o processo de aprender a aprender na sociedade da informação e do conhecimento. A partir das contribuições de distintos teóricos, estruturamos o artigo em tópicos complementares. No primeiro tópico, intitulado, “Ponderações sobre Aprendizagem e Escolarização”, analisamos os significados da aprendizagem e os desafios da escola, para viabilizar a construção do conhecimento e o acesso à cultura. Na parte dedicada às discussões sobre “O Papel do Educador no Processo de Ensinar e Aprender”, pontuamos aspectos referentes às responsabilidades e desafios dos educadores na organização e na sistematização das situações de ensino e aprendizagem, em especial, no que se refere à mobilização do desejo de aprender e ao desenvolvimento das potencialidades dos educandos. No tópico, “Escolarização no Século XXI – Aprender a Aprender na Sociedade da Informação e do Conhecimento”, debatemos as especificidades da sociedade atual, indagando as exigências de ressignificação do processo de ensinar e aprender, para que os indivíduos possam desenvolver as competências necessárias para situar-se nesse contexto, com autonomia, criticidade e responsabilidade. Nas considerações finais, corroboramos a convicção de que a aprendizagem escolar torna-se imprescindível ao propiciar o aprender a aprender, viabilizando a compreensão do mundo, a fim de que as novas gerações estabeleçam sua presença neste espaço/tempo, comprometendo-se com a preservação e a renovação do legado cultural, historicamente construído. A partir das reflexões esboçadas, almejamos contribuir para a busca coletiva de respostas às inquietações que a contemporaneidade nos apresenta, defendendo a educação de qualidade, capaz de formar sujeitos comprometidos com a transformação social e com a escrita de histórias pautadas no bom senso, na cidadania participativa, no respeito, no engajamento e na solidariedade.

Palavras-chave: Aprendizagem. Escolarização. Conhecimento. Aprender a aprender.

Introdução

O presente texto tem como principal propósito refletir sobre a aprendizagem e a escolarização no século XXI, indagando as peculiaridades do processo de aprender a aprender na sociedade do conhecimento. Para tanto, buscamos respaldo nos escritos de diferentes autores que se dedicam a compreender a questão da aprendizagem no contexto contemporâneo e as exigências para o educador, na condição de mediador desse processo. Os escritos propõem

1 Diretora Geral da URI – São Luiz Gonzaga. Mestra em Educação nas Ciências. E-mail: dinaraurislg@viacom.com.br

2 Docente na URI – São Luiz Gonzaga. Doutora em Educação. E-mail: lizandra_a_nascimento@yahoo.com.br

3 Coordenadora da Área de Linguística, Letras e Artes e do Curso de Letras da URI – Frederico Westphalen. Mestra em Letras. E-mail: marines@uri.edu.br

o debate sobre o tema, em busca de posicionamentos em defesa de uma escolarização caracterizada como experiência produtiva e repleta de sentido.

O aprender ocorre em diferentes espaços e tempos. Entre os múltiplos locais onde os seres humanos constroem aprendizagens, a escola destaca-se enquanto local formal e institucionalizado de convivência e de aprendizagem. Trata-se de uma instituição educativa, caracterizada como tal por oportunizar o encontro de sujeitos inacabados, que interagem com os educadores, com os colegas, com o ambiente e com o conhecimento que permeia tal relação. Assim sendo, é um lugar de sistematização de saberes, de circulação de subjetividades e da diversidade cultural.

A escola é regida por leis que lhe dão sustentação e definem as diretrizes e bases da educação. Além disso, é composta por uma série de normas e regras que sistematizam seu funcionamento. Todavia, o que a constitui, de fato, é o grupo que a compõe, configurado pela diferença e pela multiplicidade de sujeitos. É esse grupo que define sua história e suas marcas.

Enquanto instituição, a escola tem a responsabilidade de promover a transformação social, pois, por meio de suas estruturas e práticas, modela sujeitos de acordo com seus pressupostos. O tipo de sociedade e de ser humano são resultantes do tipo de práticas, das formas como são construídos os saberes e os entendimentos, o que amplia a responsabilidade social da escola, que pode libertar/emancipar, ou pode massificar/reproduzir relações de poder.

Nesse sentido, cabe perceber que as relações escola e sociedade são complexas, posto que, ao mesmo tempo em que a escola forma o cidadão que compõe a sociedade, ela é marcada pelas influências do Estado, que determina suas formas de organização. Aqui reside um ponto importante para reflexão, posto que a escola pode ser mera reprodutora das determinações socioculturais, ou pode resignificá-las, sendo agente de transformação social, por meio dos saberes e práticas produzidos em seu interior.

1 Ponderações sobre Aprendizagem e Escolarização

A escola é formada por aspectos instituídos e instituintes. Os aspectos instituídos compõem o conjunto de regras, normas e características duradouras, que garantem a manutenção da escola. Já os instituintes são os movimentos do coletivo, os tensionamentos e pressões por mudanças, os desafios que surgem, as propostas de mudanças que aparecem. Como afirma Marques (2006), as aprendizagens construídas na mediação da escola são pré-figuradas no imaginário social, antes de constarem no Projeto Político Pedagógica (...); a escola se coloca como instituinte pelos que nela atuam (profissionais da educação e comunidade humana particular).

Isso equivale a dizer que a escola necessita manter sua unidade, trabalhando competentemente com sua função de produção/multiplicação de conhecimentos e de transformação social, como, também, ouvindo e reforçando as diferenças, no diálogo, na busca de entendimento nas negociações entre os sujeitos.

No pensar de Marques (2006), a escola só existe e atua com seus instituintes internos. Os grupos que nela subsistem se mantêm em virtude dos objetivos amplos a que a escola se dedica e em virtude das articulações amplas e persistentes por ela exigidas (precisa da resistência que ela oferece). O coletivo da escola desenvolve força e se articula, porque passa a conhecer-se e a desenvolver laços de pertencimento, o que gera poder. Enquanto grupo, os sujeitos adquirem

força e podem mais facilmente expressar seus anseios e suas necessidades e construir uma identidade que passa a ser reconhecida.

Cabe, então, perguntar: o que efetivamente constitui a escola? O que constitui a escola não é o dogma, mas as vivências, as negociações, as relações de escuta e de fala, que se estabelecem no interior dessa instituição. Por essa razão, é salutar que o sujeito tenha vez e voz nesse contexto, ou seja, que ele possa exercer com autonomia e liberdade a fala e a escuta, sendo acolhido pelo grupo, fazendo parte dele de fato e de direito. O estabelecimento de diálogo pressupõe saber, parâmetro; não há receituário, nem laboratório, porque é uma ação que se consolida no movimento cotidiano, na própria ação entre sujeitos.

Está na base de um projeto de escola, o desejo dos que a instituem, a fazem e a refazem dia a dia, dando-lhe vida real e efetividade. A escola nunca é uma realidade dada de vez. No enfrentamento da mobilidade e da diversidade de seus mundos, os sujeitos ancoram numa realidade conhecida e institucionalizada, seus próprios desejos e utopias, compartilhadas com seus outros (JOVCHELOVITCH, 1994, p. 63-83, in: MARQUES, 2006). Conforme o autor, a história da instituição é construção e circulação de sentidos, que exigem compreensão na rede de articulações, no cenário do imaginário social. Articula-se o imaginário da escola com o imaginário social amplo, e, na escola, articulam-se os imaginários individuais e grupais de seus componentes.

Por ser esse universo de movimento, de transitoriedade e de ação coletiva, em que interagem sujeitos distintos, a escola não pode ser regida por comportamentos padronizados, nem a metodologia pode trazer respostas para todas as interrogações com as quais se depara. Em outras palavras, não é o método de ensino que resolverá as problemáticas educacionais. As metodologias utilizadas no contexto escolar são, de fato, significativas e necessitam ser constantemente repensadas, a fim de qualificar o processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, não são os únicos aspectos a serem discutidos. Buscar soluções para os impasses, para os problemas e as dificuldades com os quais a escola se depara envolve uma reflexão bem mais aprofundada, em que se inserem questões de base, como política, autoridade, responsabilidade, verdade, respeito, cultura e educação, pois todas elas estão relacionadas com as formas de organização e de funcionamento do sistema educacional e com os modos de organização da vida em sociedade em geral.

2 O Papel do Educador no Processo de Ensinar e Aprender

A ação do educador precisa ter e transparecer sua intencionalidade, sustentada num planejamento que passa por questões como a gestão da escola e seu compromisso profissional com a educação. O educador não pode descuidar-se de sua formação, de sua preparação para atuar competentemente na sua disciplina ou área do saber. Também não pode descuidar da sua competência ao propor situações de aprendizagem, nas quais os estudantes de fato se apropriem dos saberes e se tornem capazes de realizar escolhas com bom senso.

Como afirma Nóvoa (2015), o professor deve ajudar o aluno a transformar a informação em conhecimento. Para o autor, o que define a aprendizagem não é saber muito, mas compreender bem aquilo que sabe. Desse modo, os educandos precisam desenvolver a capacidade de estudar, de procurar, de pesquisar, de selecionar, de comunicar. Nesse processo, o professor é insubstituível, porque, na interação diária em sala de aula, o educador ensina a pensar e a estudar, o que requer a aquisição de bases e fundamentos que permitam pensar e criar. O incentivo e a exigência fazem parte do fazer docente, auxiliando os educandos, desde

a mais tenra idade, a criar bases e rotinas de leitura, de cálculo, de pensamento, cruciais para outras aprendizagens.

O professor precisa conhecer o mundo para ensiná-lo. O que supõe, na perspectiva de Arendt (1972), que o professor não pode estar somente a um passo do aluno, em termos de conhecimentos. Sua responsabilidade e sua autoridade se baseiam, principalmente, na sua capacidade de posicionar-se como representante dos adultos, indicando detalhes sobre o mundo, que permitam que a criança se situe neste mundo e possa compreendê-lo.

A relação que o educador estabelece com o educando é assimétrica, no sentido de que o professor tem qualificação e um saber que lhe investem autoridade e responsabilidade diante dos educandos. Estes, por seu turno, buscam, partindo do que já sabem, progredir em termos de conhecimentos reconstruídos, que lhes possibilitem posicionar-se melhor diante dos diferentes temas que lhes são apresentados no dia a dia. Trata-se, então, do estabelecimento de diálogo, num esforço de conversação, a fim de construir novos entendimentos.

A função do educador sustenta-se no conhecimento que possui, na sua abertura ao outro, na sua disposição para dialogar e acolher o aluno, na valorização do que ele traz em termos de bagagem cultural, propiciando que os educandos compartilhem o que já sabem e, a partir do que já sabem, ampliem e aprofundem seus conhecimentos.

Nessa relação, o professor também aprende, pois ressignifica seus conhecimentos acerca do processo de ensino e aprendizagem, sempre em busca de novas metodologias e estratégias facilitadoras da aprendizagem, de entendimentos mais alargados sobre a diversidade que caracteriza os educandos e as suas diferentes formas de portar-se diante dos objetos de saber. Ou seja, o educador precisa dominar seus conteúdos de ensino e aprender no exercício da profissão a ouvir mais, a aprofundar suas visões e possibilidades de acompanhar os estudantes e auxiliá-los a ir além.

Nas palavras de Hannah Arendt:

Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Em face da criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo (ARENDR, 1972, p. 239).

Dessa maneira, assim como os pais têm a missão de dizer à criança como este mundo é, introduzindo-a no mundo da cultura, o educador deve ser capaz de trabalhar competentemente com os conteúdos, utilizando metodologias adequadas, e, principalmente, assumindo a responsabilidade perante a criança de possibilitar que ela se aproprie da tradição, sabendo do mundo, percebendo-se como parte desse mundo.

Por isso, quando nos perguntamos se o professor tem supremacia em relação ao aluno, essa questão nos remete novamente ao instituído e ao instituinte na escola, pois, em relação ao instituído, o educador tem, sim, um lugar constituído, em função de seus saberes e de sua formação. No entanto, na relação, no movimento instituinte, esses lugares são relativizados e o educador deverá exercer a docência, sem nunca utilizar o poder para emudecer ou para fazer calar. O professor precisa despertar o desejo pelo conhecimento. Não se trata de uma relação de dominação ou de doutrinação, mas, sim, de uma relação dialógica, de interação mediada pelo saber e pela busca de significados.

Ainda, no que concerne à relação entre professor e aluno, cabe ressaltar que a educação é, pois, uma ação essencialmente humana. Educadores e educandos diferem quanto à sua bagagem cultural e os conhecimentos que possuem, mas se igualam na questão da humanidade. Trata-se de algo complexo, posto que, ao mesmo tempo em que a humanidade nos iguala (condição humana), ela nos diferencia, porque, como seres humanos, somos todos diferentes. Os próprios educadores diferem quanto a sua trajetória de vida e de formação (cada um tem sua história, suas experiências, seus anseios e concepções).

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico é fundamental enquanto registro das intenções e dos ideais da escola, e, principalmente, como documento construído pelo coletivo da comunidade escolar, articulando o instituído e o instituinte. Por isso, configura-se como político e pedagógico. É um projeto, por demarcar as intencionalidades, as perspectivas dos instituintes da escola. É político, porque abrange as questões éticas no sentido de garantir as aprendizagens requeridas pela concidadania responsável e competente da sociedade contemporânea. É pedagógico, por definir o que se pretende fazer e como fazer, visando ao aproveitamento das potencialidades dos sujeitos.

A intencionalidade política traduzida em proposta pedagógica é constitutiva do ser da escola, que se define em sua especificidade e identidade, por se fazer elucidativa da vontade coletiva e relevante para os fins a que não basta propor-se, mas que possam ser cumpridos (MARQUES, 2006, p. 98).

A escola é um compromisso com a cultura viva e construída na ação de seus constituintes internos: os alunos (portadores da cultura de seu meio) e os professores (com sua própria cultura e o compromisso profissional com a proposta pedagógica da escola, informada pelos valores consensualmente definidos e instrumentada pelos saberes e habilidades requeridas).

É aí que o trabalho escolar revela outro de seus paradoxos de base: é preciso conservar (o patrimônio cultural) para transformar (as novas gerações, os “forasteiros”). Ao mesmo tempo, valoriza-se o legado cultural das gerações anteriores, preservando-o e renova-se o mundo, imprimindo-lhe as características da geração atual. Esse princípio fundamental, caríssimo àquele envolvido ciosamente com o trabalho escolar, implica, por sua vez,

uma compreensão bem clara de que a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente (ARENDDT, 1972, p. 246).

Trata-se, pois, da ética pedagógica, que vai além de questões relacionadas com a dimensão teórica da ação (os conteúdos) ou com a dimensão metodológica (os procedimentos). A questão da autoridade é fundante e ultrapassa o sentido de qualificação do educador, configurando-se como ponto-chave da ética docente, reguladora primordial do trabalho pedagógico, e, por essa razão, capaz de tornar mais eficiente o papel da escola na educação das crianças.

Na proposta pedagógica, são definidos os conteúdos, conceitos e valores prioritários, no sentido de construir um currículo sensível às dimensões da racionalidade plural e que “contemple o direito de todos ao alargamento e à intensidade das aprendizagens necessárias para a vivência da concidadania responsável” (MARQUES, 2006, p. 104). Diante dessa organização complexa da proposta pedagógica, na qual é necessário considerar também o currículo oculto, o instituído e o instituinte estão em permanente luta, o que é indispensável para a sobrevivência e a relevância operativa da ação escolar.

Nesse processo, destacamos novamente a importância da participação efetiva de todo o coletivo que compõe a escola, pois é na participação de todos que se pode definir a proposta pedagógica por meio da interação, da mediação e da negociação, a fim de evitar que prevaleçam interesses particulares ou que sejam trabalhados conceitos e valores que só interessam a uma minoria, como forma de dominação dos demais.

3 Escolarização no Século XXI – Aprender a Aprender na Sociedade da Informação e do Conhecimento

Na escola, desenvolve-se um processo, no qual os alunos, a partir de seus conhecimentos, são mediados pelo professor que possui e apresenta-lhes seus conhecimentos por intermédio da didática e, por meio da pedagogia, faz a gestão deste processo. Pelo diálogo, a informação transforma-se em conhecimento.

Assim, a instituição escolar trabalha com saberes de consenso. A partir da interação entre os conhecimentos dos distintos sujeitos envolvidos no processo, o aluno torna-se capaz de mover-se entre os conhecimentos, utilizando-os em diferentes situações. Então, passa a saber, efetivamente.

No complexo fenômeno educacional, o professor constitui-se como o profissional que fez uma opção pelo ensino. Ou seja, quando assumo a posição de professor de Matemática, eu opto por ensinar Matemática e não por ser um Matemático. Isso significa assumir o desafio e o compromisso de, estando próximo ao seu objeto de saber, fazer a mediação pela didática e a gestão pela pedagogia, lidando com o instituído e o instituinte da escola. Cabe, portanto, ao professor estar vinculado a seu objeto de saber e ser competente na organização dos momentos de sala de aula, para que suas aulas sejam significativas, a fim de que os estudantes utilizem as aprendizagens para estabelecer comparações, relações e consigam movimentar-se, utilizando o saber para solucionar problemas e serem mais eficientes e eficazes.

Ao refletir a respeito da formação docente e profissional, Francisco Imbernón (2004) destaca que a tarefa do educador não é mais a transmissão de conhecimento. A docência na contemporaneidade implica interação, convivência, cultura do contexto, heterogeneidade social dos sujeitos envolvidos nesse processo. São exigidas novas competências do educador, relacionadas com a capacidade de animar, de mediar, de informar, de sensibilizar, de formar e de transformar.

Ainda, em se tratando da postura do professor, vale salientar que sua atuação é exemplar. São os exemplos dos professores que auxiliam as novas gerações na constituição de suas próprias posturas. O gosto por aprender, as habilidades interpessoais, o respeito por si, o respeito ao outro e ao ambiente, a compreensão crítica da realidade são aprendizagens que extrapolam os aspectos teóricos, isto é, demandam diálogo, observação e convivência. Por essa razão, as dimensões ético-políticas e estéticas precisam acompanhar os aspectos técnico-científicos da educação, com vistas a uma formação ampla dos seres humanos.

Para Borges (2000), a sociedade do conhecimento e da informação caracteriza-se pela descentralização, pela flexibilização das relações, pela queda de barreiras geopolíticas, pela diversidade, pela rapidez com que ocorrem as transformações pela circulação de um volume enorme e volátil de informações. Segundo a autora, a mente humana é o grande software, enquanto o computador é o hardware. Nesse processo, a educação tem papel preponderante.

O mundo virtual fez profundas alterações, principalmente nas concepções de espaço e tempo. Não há mais distância, território, domínio e espera: vive-se o aqui e o agora. O virtual usa novos espaços, novas velocidades, sempre problematizando e reinventando o mundo. A virtualidade leva também a passagem do interior ao exterior, e do exterior ao interior – os limites não mais existentes e há um compartilhamento de tudo. Os dois bens primordiais do ponto de vista econômico com características próprias e diferenciadas dos outros bens são a informação e o conhecimento, pois o seu uso não faz com que acabem ou sejam consumidos (BORGES, 2000, p. 28).

As novas tecnologias, os novos mercados, as novas mídias, os novos consumidores desta era da informação e do conhecimento, no entender da autora, conseguiram transformar o mundo em uma grande sociedade globalizada e globalizante. Entretanto, o ser humano, nesse contexto, mantém peculiaridades, sendo ‘o único ser dotado de vontade, inteligência e conhecimento, capaz de compreender os desafios e definir os passos que direcionarão seu próprio futuro’ (BORGES, 2000). Sendo assim, a escola necessita propiciar o acesso ao conhecimento, como possibilidade de compreensão dos significados e como oportunidade de o indivíduo situar-se no espaço/tempo que partilha com os demais, buscando atribuir sentido à realidade vivida.

Transcorridos quase vinte anos do século XXI, observamos que a mera disponibilidade de recursos eletrônicos em sala de aula não configuram, por si só, a inovação e o despertar do interesse dos educandos. É necessário utilizar as tecnologias para o enriquecimento das situações de ensino e aprendizagem, auxiliando os indivíduos a avançarem no desenvolvimento do raciocínio lógico, das diferentes linguagens, do conhecimento científico, da criticidade diante dos acontecimentos de seu tempo e da criatividade na resolução de problemas.

Considerações finais

Aprender a aprender é um dos pilares da educação, de acordo com a UNESCO. Trata-se de um desafio considerável, pois implica a superação da memorização, em busca de uma aprendizagem com sentido e significado, que possibilite ao indivíduo a construção de sua autonomia, enquanto inserido num mundo partilhado com os demais e numa sociedade caracterizada pelo acesso à informação e ao conhecimento.

Em seus escritos sobre a crise na educação, Arendt (1972, p. 231) alerta para as consequências vivenciadas a partir da modernidade, da ênfase atribuída ao fazer em detrimento do compreender. O pragmatismo⁴ incide sobre as práticas educativas, acarretando a substituição do aprendizado pelo fazer.

4 Assim como Freire considera que o pragmatismo influencia na configuração do processo educativo, enfatizando os saberes técnicos e práticos, em detrimento do conhecimento de mundo, Arendt acusa o modelo pragmatista de comprometer a autoridade do professor, situado no mesmo nível dos estudantes. Contudo, é preciso considerar as opiniões de Ghiraldelli Jr. e Castro (2014, p. 109), segundo as quais estes posicionamentos são equivocados, pois resultam na crença amplamente difundida de que a pedagogia pragmatista enfatiza a aplicabilidade do conhecimento, a capacidade do educando e do educador para relacionar a teoria a situações práticas, corriqueiras do dia a dia. Os autores comentam que o cerne da proposta pragmatista, como a de Dewey, é a aprendizagem por meio da atividade. “Ao conseguir engajar o educando na busca de solução e respostas para problemas, o educar não está só educando-o externamente, [...], mas também estará ajudando-o a amadurecer as ferramentas intelectuais que farão dele um adulto criativo e colaborativo”. Por isso, é preciso evitar uma leitura rasa do pragmatismo. O que se pretende é alertar que, na educação, os conhecimentos úteis e práticos são tão importantes quanto os saberes teóricos, não aplicáveis diretamente no cotidiano.

A autora esclarece que a alegação de que o professor não pode transmitir “conhecimentos petrificados” revela, na verdade, a desconsideração do passado e da tradição, o que acarreta o empobrecimento do currículo escolar, porque priva os educandos do acesso às riquezas do patrimônio histórico-cultural da humanidade. Negligenciando as dimensões ético-políticas e estéticas da educação, a escola, a partir da modernidade, privilegia cada vez mais os conhecimentos técnicos, de aplicação prática imediata, em detrimento dos conhecimentos gerais e teóricos.

Como destaca Canivez (1991, p. 143):

Ao considerar todo o passado como morto, ao considerar que toda tradição, enquanto tal, está superada, o educador comete uma dupla falta. Em primeiro lugar, ele se recusa a assumir a responsabilidade pelo mundo. Mostra seu próprio desgosto ou suas incertezas e compromete assim as oportunidades que têm as crianças de assumirem seu lugar no mundo e de nele agir. [...] Em segundo lugar, ao pretender estar sempre na ponta da vanguarda, o educador toma o lugar das crianças quanto à inovação. Além de a tentativa ser impossível porque a escola está sempre em atraso com referência ao que se faz no mundo (em todos os domínios: científico, cultural, político, etc.), ela é propriamente *reacionária*: o educador que despreza o passado e cuja palavra-mestra é a modernidade impõe de fato às crianças a sua ideia de novidade, ideia de que, de todo modo, é sempre mais velha que as crianças. Ele acaba não ensinando mais nada, já que todo saber é tradicional. Priva as crianças da capacidade de inovar quando se põe a inventar, em lugar delas, a novidade.

A utilização de metodologias ativas e a inserção das tecnologias no contexto educacional não pode significar o rompimento com a tradição e com o legado cultural acumulado ao longo da trajetória da humanidade. Ao contrário, enriquecer as propostas metodológicas com os recursos tecnológicos atuais precisa ser uma estratégia de qualificação dos currículos, a fim de potencializar a aprendizagem de conceitos significativos em cada área do conhecimento.

Para Almeida (2011, p. 172), a escola precisa promover o acesso à diversidade de conhecimentos: há aqueles que, num sentido pragmático, são menos úteis, mas necessários para entendermos o mundo e nele nos movimentarmos; há outros que nos servem diretamente para resolver problemas e tarefas práticas. A autora afirma que os conhecimentos de história, por exemplo, não são ferramentas que podem ser utilizadas na vida cotidiana, mas são fundamentais para situar os indivíduos no mundo. Por outro lado, as funções básicas da aritmética, muitas vezes, são diretamente aplicáveis e de grande utilidade no dia a dia.

A aprendizagem dos conteúdos de cada área contribui para a compreensão do mundo, fomentando o pensar sobre tais conteúdos e sua relação com o mundo tal como se apresenta, em busca não só da simples aplicação de conceitos, mas do sentido desses conceitos para o entendimento da realidade vivenciada e das experiências humanas ao longo do tempo. Esta interpretação, enquanto busca de sentido, é uma apropriação que o indivíduo faz do conteúdo a partir do lugar que ocupa no mundo, por meio da qual desenvolve a capacidade de autoria.

No entendimento de Carvalho (2013, p. 50-51), a formação escolar passa necessariamente pelo ensino de capacidades e disciplinas específicas; contudo, está longe de aí esgotar-se. A escola é uma instituição social regida por uma série de valores, práticas e objetivos decorrentes da peculiaridade de sua história e da natureza de sua tarefa, precípua na iniciação dos jovens no mundo comum e público.

Dessa maneira, além de ensinar conteúdos, iniciando os jovens numa herança pública de linguagens, práticas e princípios éticos ligados aos ideais de uma educação pública, o professor

assume responsabilidades e atitudes educativas próprias do mundo escolar. Entre elas, destaca-se o compromisso de inspirar os jovens a apreciar e a admirar o legado cultural recebido das gerações anteriores, incluindo os princípios e os valores característicos da instituição escolar nos conteúdos e nas formas de conhecimento ensinadas em cada disciplina do currículo escolar.

Paulo Freire (2000, p. 43) defende que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra. O educador capaz e sério não deve apenas ensinar muito bem sua disciplina, mas deve desafiar o educando a pensar criticamente a realidade (social, política e histórica) na qual é uma presença. O autor considera que tão importante quanto *o ensino dos conteúdos é o testemunho ético do professor ao ensiná-los*. Este testemunho envolve a decência no exercício profissional, a preparação científica e a coerência entre palavras, escritos e atos (FREIRE, 1996, p. 103, grifos do autor).

À medida que aprende e se apropria dos conteúdos estudados, o estudante também assume a *autoría* do conhecimento do objeto, tomando para si responsabilidades correspondentes ao sujeito que conhece. Reside aí a importância fundamental da educação enquanto “ato de conhecimento, não só de conteúdos, mas da razão de ser dos fatos econômicos, sociais, políticos, ideológicos, históricos [...]” (FREIRE, 2011, p. 141). A aprendizagem dos conceitos fundamentais de cada disciplina coopera para que os estudantes possam compreender a razão de ser dos acontecimentos que os cercam, bem como, perceber as ligações entre passado e presente, por meio das quais definem seu lugar neste espaço-tempo partilhado.

Freire (2011, p. 187) faz um chamamento aos educadores para que levem a sério indagações como: Que conteúdos ensinar? A favor de que e de quem ensiná-los? Contra o que e contra quem ensiná-los? Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados? O que é ensinar? O que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? O que é o saber de experiência feito? Podemos descartá-lo como impreciso, desarticulado? Como superá-lo? Quem é o professor? Qual seu papel? E o aluno, quem ele é? Qual seu papel? Estas e outras interrogações são relevantes para que não percamos de vista o sentido do educar.

A busca de respostas a estes e outros questionamentos sobre a educação é significativa para que possamos problematizar o sentido da escolarização nos tempos atuais. Freire (2011, p. 115) acredita que o ensino deve ser conduzido com seriedade, estabelecendo a disciplina em sala de aula, indispensável para demarcar que este espaço é dedicado ao aprender, diferentemente do “puro entretenimento, uma espécie de brinquedo com regras frouxas ou sem nenhuma regra, nem tampouco com um quê fazer insosso, desgostoso, enfadonho”. A escolarização precisa ser uma experiência de familiarização com o mundo e de acesso ao legado cultural, constituído pelas múltiplas gerações, sem representar doutrinação ou assemelhar-se a uma mera recreação.

O autor compreende a escola como “[...] tempo-espaço de produção de conhecimento em que se ensina e se aprende, compreende, [...] girando em torno da compreensão do mundo, dos objetos, da criação, da boniteza, da exatidão científica, do senso comum” (FREIRE, 1993, p. 6). Por seu turno, Arendt (1972, p. 246), considera que a “[...] a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver”. A partir dessas concepções, constatamos que o sentido da escolarização seria, então, o de acessar o legado das gerações anteriores, construindo e partilhando o conhecimento para compreender o mundo e nele situar-se.

Nóvoa (2015) ressalta a importância do aprender a pensar, que permeia todas as disciplinas, das ciências às artes e às humanidades. Torna-se necessária uma pedagogia que, em

vez de trabalhar com a matéria pronta e acabada, desafie os estudantes a desenvolverem uma atitude de pesquisa, de procura, de resolução de problemas. Segundo o autor, “é inacreditável como, em pleno século XXI, ainda temos de repetir o que Montaigne já dizia no século XVI: é preciso ter uma cabeça bem feita e não bem cheia”.

Aprender, portanto, pode ser considerado um processo fundamental para que os indivíduos tornem-se cidadãos do mundo, conhecendo-o e se comprometendo com esta esfera, para que possamos continuar a escrever a história com amorosidade, bom senso e responsabilidade. Sendo assim, compreendemos a escolarização como experiência imprescindível para que as crianças e os jovens realizem a transição entre a esfera privada do lar e a esfera social, a esfera do coletivo. A inserção na escola é indispensável para a compreensão do mundo e o estabelecimento da presença neste espaço/tempo partilhado pelas múltiplas gerações. Educar é, portanto, oportunizar aos indivíduos a construção do conhecimento para que conheçam o mundo e com ele se comprometam.

O alcance desses patamares de excelência no processo de ensino e aprendizagem exige que a escola promova a reflexão permanente, articulando os distintos segmentos da comunidade escolar, para pensar e construir as melhores soluções, os melhores caminhos. Aos educadores, nesse contexto, cabe engajar-se com os demais, construindo propostas pedagógicas consistentes e assumindo atitudes de experimentação, de procura, de inovação e de compromisso com a educação e com o mundo que representam diante das novas gerações, primando sempre pelo desenvolvimento da capacidade de bem viver e de ser feliz na sociedade da informação e do conhecimento.

Referências

ALMEIDA, Vanessa Sievers. **Educação em Hannah Arendt**. Entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**, Tradução Roberto Raposo, Rio de Janeiro: Forense-universitária, 1983.

_____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BORGES, Maria Alice. **A compreensão da sociedade da informação**. Ci. Inf., Brasília, v. 29, n. 3, p. 25-32, set./dez. 2000.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o Cidadão?** Campinas/SP: Papyrus, 1991.

CARVALHO, José Sérgio. **Reflexões sobre Educação, Formação e Esfera Pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993.

_____, **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____, **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____, **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GHIRALDELLI JR., Paulo. CASTRO, Susana de. **A Nova Filosofia da Educação**. Barueri –SP: Manole, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARQUES, M. O. **A Aprendizagem na Medicação Social do Aprendido e da Docência**. 3 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

NÓVOA, António. **Aprendizagem não é saber muito**. CARTA EDUCAÇÃO, 27 de abril de 2015. Disponível em <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito/> Acesso em 21/08/2018.

Eixo II: Organização, Planejamento e Acompanhamento da Ação Pedagógica



O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A PRÁTICA DOCENTE EM INTERLOCUÇÃO

Fabiane Olegário¹, Flávia Zanatta², Makeli Aldrovandi³

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar os discursos de professores da Educação Básica em relação ao Projeto Político Pedagógico. O foco, portanto, é compreender como um grupo de professores das redes municipal e estadual do Vale do Taquari/RS tece relações entre o documento e a sua prática pedagógica, bem como, discutir como o professor percebe o processo de concepção de tal documento. Para tanto, foram selecionadas respostas de professores oriundas de um Fórum que integrou o Curso de Formação Pedagógica organizado pelo Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung), atividade relacionada à formação continuada, para professores e gestores da Educação Básica. Tal Fórum teve como propósito refletir sobre o papel do professor a partir da prática docente articulada aos documentos legais que regem a Instituição Escolar. Para a análise das respostas, utilizamo-nos dos princípios da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2011), contrastando os discursos dos participantes aos construtos teóricos de Veiga (1998), referentes ao Projeto Político Pedagógico. Como resultados, percebemos que há certa dificuldade em promover a construção colaborativa do documento por parte das escolas em que os participantes cujas falas foram analisadas atuam; porém, há manifestação de interesse por parte desses educadores em engajar-se mais ativamente na construção de um PPP que seja colaborativo e que reflita a identidade da comunidade escolar.

Palavras-chave: Formação de professores. Projeto Político Pedagógico. Prática pedagógica.

Introdução

Este texto busca analisar de que forma os professores envolvidos neste estudo compreendem os princípios formadores e construtores do Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como, possíveis intervenções do documento na sua prática pedagógica, além de discutir de que maneira se dá o processo de concepção do PPP nas escolas em que atuam. Para tal, parte-se de uma atividade específica intitulada Fórum, desenvolvida durante o Curso de Formação Pedagógica para Professores, ocorrido no segundo semestre de 2018. O Curso também abrangeu gestores das redes municipais e estaduais de ensino de 63 municípios gaúchos que, na Consulta Popular 2016-2017, elegeram como prioridade a formação de professores. A atividade formativa foi promovida pelo Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung) e pela Secretaria Estadual de Educação (Seduc-RS), em parceria com as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e as Secretarias Municipais de Educação (SMEDs).

Na região do Vale do Taquari, o Curso abrangeu escolas dos municípios de Arroio do Meio, Arvorezinha, Bom Retiro do Sul, Doutor Ricardo, Estrela, Encantado, Muçum, Relvado

1 Doutora em Educação. Universidade do Vale do Taquari – Univates, fabiole@univates.br.

2 Doutoranda em Ensino. Universidade do Vale do Taquari – Univates, flavia.zanatta@univates.br.

3 Doutora em Letras. Universidade do Vale do Taquari – Univates, maldrovandi@univates.br.

e Travesseiro, que inscreveram professores e gestores de suas escolas estaduais e municipais, totalizando 649 participantes, divididos em 9 turmas de professores e 8 de gestores. A carga horária total do Curso foi de 60 horas, distribuídas da seguinte maneira: 16 horas destinadas a encontros presenciais e 44 a atividades realizadas a distância.

Dentre as muitas atividades realizadas na modalidade a distância, que se dividiu em três eixos temáticos: I. Aprendizagem; II. Organização, planejamento e acompanhamento da ação pedagógica; e III. Avaliação, destacamos os fóruns, espaços destinados à discussão e à troca de ideias entre os participantes. Cada um dos eixos temáticos se dividiu em unidades de estudo e contou com, pelo menos, um fórum de discussão. No eixo temático 2, do qual levantamos os dados para a realização deste estudo, foram propostos dois fóruns. Nosso foco recaiu sobre o da Unidade A, intitulado *A pergunta que não quer calar*. No referido Fórum, os professores, com base na fala do educador português José Pacheco denominada “Experiências inovadoras na educação”, proferida no evento TEDxUnisinos, em 2012, na qual ele afirma que “*Não se deve dar resposta sem haver pergunta*”, foram desafiados a refletir sobre sua realidade escolar a partir da seguinte questão disparadora: “Que pergunta você, como professor, gostaria de fazer à sua escola?”. A tarefa ainda demandava que, após os participantes deixarem seu questionamento, lessem as demais contribuições dos colegas e interagissem com, pelo menos, uma delas.

Dentre os mais diversos temas levantados, surgiu a questão da necessidade de fazer dos PPPs, entre outros documentos legais, documentos que de fato tenham vida e uso dentro das escolas. O conjunto das postagens feito nesse Fórum por integrantes das Turmas 3 e 7 do Curso sobre o tema, o PPP e a prática pedagógica, configurou nosso *corpus*. Para o desenvolvimento deste texto, elegemos alguns registros para análise. Esses registros foram selecionados por apresentarem as questões que mais suscitavam reflexão por parte dos pares daquelas turmas e por demonstrarem uma preocupação genuína de parte dos educadores em trazer para o dia a dia de sala de aula aquilo que está representado nos documentos.

Dado o seu propósito, este estudo se caracteriza como de abordagem qualitativa, posto que está voltado “para o entendimento e a interpretação de fenômenos humanos, cujo objetivo é alcançar uma visão detalhada, complexa e holística destes” (FAZENDA; TAVARES; GODOY, 2015, p. 62). Além disso, não tem preocupação “com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 31). Além disso, não buscamos um volume grande de respostas, porque nosso foco está em discutir as percepções dos professores participantes do Curso e não em levantar dados estatísticos sobre o tema. Nossa abordagem só poderia ser qualitativa, uma vez que esse estudo se caracteriza “pela abertura das perguntas, rejeitando-se toda resposta fechada, dicotômica, fatal. Mais do que aprofundamento por análise, a pesquisa qualitativa busca o aprofundamento por familiaridade, convivência, comunicação” (DEMO, 2005, p. 125).

A análise e a discussão dos dados se deram à luz da Análise Textual Discursiva, técnica de análise de dados qualitativos idealizada por Moraes e Galiazzi (2011) para a pesquisa em Educação. Sua escolha se deveu ao fato de que,

como processo auto-organizado de análise de dados qualitativos, a Análise Textual Discursiva cria espaços para a compreensão de fenômenos educacionais sob investigação e, mais que isso, para a emergência de novos conhecimentos à luz do que se estuda (MEDEIROS e AMORIM, 2017, p. 259).

Para discorrer sobre o Projeto Político Pedagógico, escolhamos como aporte teórico os estudos desenvolvidos por Veiga (1998), Gadotti (1994) e Gandin (2001).

A fim de dar conta do propósito deste estudo, apresentamos os discursos dos participantes a respeito da concepção, das condições de produção e da relação entre o Projeto Político Pedagógico das escolas em que atuam e seu fazer docente, cotejando com o arcabouço teórico que versa sobre o processo democrático de construção e de implementação do PPP, um documento de importância reconhecida entre os docentes e fundamental para ancorar as práticas de ensino e aprendizagem necessárias à formação integral dos alunos e à atuação sólida dos professores.

O Projeto Político Pedagógico e a formação docente

Segundo Veiga (1998), a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola visa a marcar o ponto de partida e os possíveis pontos de chegada, ou seja, é um documento cuja base é alicerçada no planejamento para o futuro. Obviamente, ao traçar planos, para o futuro, é necessário compreender, avaliar e valorizar o que já se faz, como também o que já se fez em termos de prática escolar.

Essa concepção do PPP como um documento coletivo e representativo do contexto da escola que é por ele norteada fica evidente na fala do Participante 1⁴, para quem o PPP

consolida-se em um documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. Expressa a cultura da escola porque está assentado nas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboram. É um conjunto de princípios e práticas que reflete e recria essa cultura, visando à intervenção e transformação da realidade. A participação coletiva possibilita à população o conhecimento e a avaliação dos serviços oferecidos e a intervenção organizada na vida da escola. Vivendo a prática da participação nos órgãos deliberativos da escola, os pais, os professores e os alunos vão sentir-se responsáveis na tomada de decisões e na construção de uma educação de qualidade. É esse o objetivo que justifica a elaboração desse Projeto: proporcionar conhecimento, reflexão e compreensão para que todos os envolvidos tenham condições de participarem da elaboração e/ou atualização do P.P.P. da escola, conscientes de sua importância na tomada de decisões e na construção de uma educação de qualidade.

Para que o PPP faça sentido na vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo, é preciso conectá-lo ao contexto local, social e histórico. Dito em outras palavras, o documento terá sentido na medida em que os sujeitos perceberem a implicação e a relação direta com o meio no qual estão inseridos. Para isso, é necessário compreender que o PPP é um compósito de práticas vivas, que implica diretamente o fazer pedagógico. Todavia, na concepção de muitos professores, o PPP encontra-se no nível teórico, portanto, distante de seu cotidiano. Desse modo, são extremamente relevantes e potentes os questionamentos levantados pelo Participante 2:

[se] o PPP [é] um documento que direciona todas as ações da escola, definidas no sentido de atender as necessidades específicas do processo ensino-aprendizagem, por que nem sempre é possível associá-lo com a realidade escolar? O que “falta” para que ele seja flexível o bastante para se adaptar às necessidades dos alunos e professores?

4 Com o intuito de preservar a identidade dos professores, optamos por identificá-los como: Participante 1, Participante 2 e assim sucessivamente.

Como possível resposta aos questionamentos do Participante 2, argumentamos que a elaboração do PPP não pode ser vista simplesmente como a realização de uma tarefa burocrática solicitada pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, ou então, como um documento arquivado nas secretarias das escolas. Na contramão dessa ideia, portanto, o PPP, junto aos outros documentos escolares, deve ter como objetivo balizar as práticas educativas sem distanciar-se da realidade escolar.

O contexto em que a escola se insere deve ser o ponto de partida para a concepção do PPP; porém, segundo Gadotti (1994, p. 579, grifos do autor), “todo o projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro”. Ao projetar-se para o futuro, o PPP poderá provocar mudanças significativas no ambiente escolar, as quais são geradas pelo fato de o documento ser vivenciado no dia a dia da escola por todos os envolvidos no processo educativo. Reside aí, obviamente, o entendimento de que o PPP é prática, não uma teoria engavetada. Por isso, ele se constitui num processo contínuo de reflexões e tensionamentos sobre a prática educativa.

A esses pontos inerentes à constituição do PPP, Veiga (1998, p.14) acrescenta que

O projeto político pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção destes fins são os meios. Esta distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do Projeto Político Pedagógico.

Ademais, é importante destacar que o PPP busca articular a realidade àquilo que se pretende. Trata-se de metas que ressaltam as necessidades e as prioridades delineadas pelo coletivo. O ganho com esse exercício é a diminuição da distância existente entre a escola ideal e a escola real. Freitas (1991), nessa perspectiva, esclarece que as atitudes coletivas em prol da construção de uma escola democrática e igualitária “terão que nascer no próprio ‘chão da escola’ [...]. Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola” (FREITAS, 1991, p. 23).

Porém, essa situação, infelizmente, não ocorre na maioria das escolas, pois raramente o grupo de professores é incentivado a refletir sobre as ações pedagógicas vinculadas ao PPP, muito embora Veiga (1998, p.12) afirme que este documento “busca a organização do trabalho pedagógico da escola”. A falta de participação e de reflexão no processo de construção do PPP faz com que ele se torne um elemento alheio ao fazer pedagógico do professor e distante do processo educativo, mesmo que o educador reconheça a importância desse documento para a escola. O reconhecimento da importância do PPP pode ser atestado no discurso do Participante 3:

O PPP é um documento considerado importantíssimo que norteia todo o ambiente pedagógico de uma escola, porém, tão esquecido e tão pouco revisado que acaba se tornando um elefante branco escolar. Em primeiro lugar, ele precisa ser estudado e revisado constantemente.

Através do PPP, podemos retomar a história de uma comunidade escolar, pois o documento é elaborado por várias mãos. A redação coletiva do PPP exige a instauração do processo democrático e a efetiva participação dos sujeitos. Concretizar a construção coletiva do PPP significa avaliar o processo educativo, tendo como eixo norteador a busca da qualidade do ensino e da aprendizagem. Efetivamente, para que isso ocorra, é necessário destinar momentos para que os professores reflitam sobre suas ações pedagógicas. Nesse sentido, o Participante 4 é enfático ao considerar que

[...] o horário das reuniões pedagógicas poderia ser um ponto de encontro e troca de ideias, reflexões e planejamento, mas infelizmente, ainda se ocupa esse tempo com questões burocráticas e organizacionais das escolas.

Cabe destacar que, ao trazer esse fragmento para o texto, não queremos nos colocar contrárias às reuniões de carácter administrativo. Afinal, é nesses momentos que são passadas informações relevantes para o bom andamento das atividades escolares. Contudo, queremos salientar a necessidade de os professores terem um tempo institucionalizado que lhes permita e garanta o compartilhamento de suas práticas, bem como, as reflexões e discussões sobre elas, o que não parece acontecer segundo a fala do participante.

Dada a complexidade deste documento, não é à toa que o Projeto é também Pedagógico e Político, pois constituem dimensões intrínsecas. De forma breve, entendemos que a ideia de Projeto reside no fato de que se projeta algo para o futuro; de Pedagógico, pois as práticas educativas visam processos que envolvem o ensino e também a aprendizagem; e de Político, porque diz respeito ao trabalho coletivo, matriz regente do preceito democrático. Resende (1998, p.90) esclarece que é “importante enfatizar a concepção de projeto pedagógico também como político, pois são dimensões indissociáveis na medida em que se tornam intrinsecamente dependentes o fazer educativo e o fazer político”. Por tal razão, Veiga (1998, p. 12) esclarece que

[...] se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade. [...] Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola.

Para Gandin (2001, p. 29), “as questões da qualidade, da missão, e, obviamente, da participação são especialmente valorizadas” na construção do PPP, que só terá sentido quando for, de fato, construído de modo coletivo e colaborativo e articulado aos interesses e às especificidades de uma dada comunidade.

De acordo com o artigo 12, inciso I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, é de responsabilidade dos estabelecimentos de ensino a construção e a execução do Projeto Político Pedagógico da escola. Inclui-se nesse processo a efetiva participação dos professores, bem como, o cumprimento do plano de trabalho, consoante o documento (BRASIL, 1996).

É possível assegurar, diante do exposto na LDBEN 9394/96, a autonomia da Escola em planejar e elaborar o PPP. Para tal construção, faz-se necessária a participação dos sujeitos escolares, incluindo aqui o papel preponderante da comunidade escolar, visto que o PPP busca direcionar a escola de modo a considerar as práticas pedagógicas e políticas realizadas diariamente na instituição escolar. Portanto, o PPP representa os desejos e as necessidades oriundas de uma comunidade, levando em conta, primordialmente, os processos de ensino e aprendizagem, dos quais a escola e a comunidade são partícipes. Em síntese, poderíamos comparar o PPP a uma bússola, pois tem a função de direcionar os sujeitos a determinados caminhos, os quais deverão ser constantemente avaliados e discutidos com o corpo docente e discente da escola, bem como, com funcionários e pais.

Nessa direção, é fundamental o entendimento do corpo docente acerca do documento, tal como afirma o Participante 5:

É primordial que, em sua prática pedagógica, o docente tenha elaborado seu plano contemplando o Projeto Político da escola e visando as particularidades da turma, mas como fazer isto, se inúmeras vezes são inseridos assuntos que não estão relacionados ao plano de trabalho, interferindo diretamente na aprendizagem, e ainda muito são repetitivos, mas que precisam ser trabalhados com o os alunos, mesmo que estes assuntos não sejam do interesse deles? Acredito que seja importante rever esta questão, pois nada adianta investir em cursos e aprimoramento se as interferências externas continuarem a ditar nas escolas, o que é importante para ser ensinado para atender os seus interesses a continuar a reproduzir uma sociedade que atenda os seus anseios.

Nesse fragmento, destacamos o quanto o Participante 5 vincula o PPP da Escola com a sua prática pedagógica, na medida em que problematiza algumas situações referentes ao ensino e à construção de saberes. Podemos ainda perceber nesse trecho o quanto circula nas instituições o discurso de que os professores devem seguir uma lógica padronizada, “vinda de cima”. Para Resende (1998), há um sentimento de acatamento de proposições advindas das mantenedoras, direcionadas inicialmente à equipe diretiva da escola, que, junto com os professores, constrói o plano de ação. Neste exercício democrático, dissolvem-se as responsabilidades, que, por sua vez, descentralizam o poder.

Importa frisar que o PPP, assim como qualquer outro documento legal da escola, está em consonância com as leis e normativas destinadas ao campo educacional; porém, é inegável a importância de levar em consideração as especificidades locais em que a escola está inserida. Em outras palavras, o PPP é um elo entre a escola e a comunidade; portanto, não pode distanciar-se da realidade do aluno, pois somente assim a escola se tornará um ambiente educativo capaz de promover condições adequadas de avanços e melhorias nos processos educacionais.

Considerações finais

Nossa análise das falas de alguns dos professores e gestores que realizaram o Curso de Formação Pedagógica no tocante ao Projeto Político Pedagógico revelou que, embora haja clareza sobre o fato de que o PPP deve ser um documento de responsabilidade coletiva e participativa, que deve envolver na tomada de decisões no processo de sua elaboração pais, professores, alunos, funcionários e demais membros da comunidade escolar, ainda há dificuldade de promover essa construção colaborativa, alicerçando suas bases na realidade escolar.

Alguns professores consideram que falta flexibilidade ao PPP para que ele possa, além de expressar as exigências das bases legais que regem a educação no país e das demandas sociais, contemplar as expectativas, as especificidades e as necessidades da comunidade escolar, que almeja perceber-se representada nesse documento.

Por fim, constatamos que as discussões geradas a partir das interações no Fórum A pergunta que não quer calar mostram professores engajados na construção do melhor PPP para suas instituições de ensino e reflexivos sobre o papel da escola na sociedade. Também se pôde perceber a criticidade quanto a certas condutas comuns nas escolas, que suscitam uma postura de reprodução de demandas advindas de instâncias superiores, inibindo ou impossibilitando o exercício da produção, que deveria ser intrínseco ao professor e, portanto, a tônica de sua atuação docente.

Referências

BRASIL/MEC. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e**

Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

DEMO, Pedro. **Metodologia da investigação em educação.** Curitiba: Ibpex, 2005.

FAZENDA, I. C. A.; TAVARES, D. E.; GODOY, H. P. **Interdisciplinaridade na pesquisa científica.** Campinas, SP: Papirus, 2015.

FREITAS Luiz Carlos. **Organização do trabalho pedagógico.** Palestra proferida no V11 Seminário Internacional de Alfabetização e Educação. Novo Hamburgo, agosto de 1991.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC. **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos.** Brasília, 1994.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo:** na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. (Educação a Distância, 5).

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AMORIM, Giovana Carla Cardoso. **Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação.** In: Laplage em Revista (Sorocaba), vol.3, n.3, set.-dez. 2017, p.247-260.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** 2.ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma - Relações de poder - Projeto Político-Pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.) **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto Político da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.) **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1998.

BNCC E A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO

Ana Cristina Ghisleni¹, Laura Dalla Zen², Fabiane Bitello Pedro³

Resumo: O texto a seguir tem como foco a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelas escolas, destacando desafios e possibilidades vividos por essas instituições ao longo deste processo. Para tanto, (1) aborda a historicidade do documento, com foco nas disputas em torno do papel da escola; (2) analisa a BNCC como política pública educacional; e, por fim, (3) discute aspectos concernentes ao ensino por competências. Como elemento mobilizador das discussões, as autoras se valem de parte da bibliografia utilizada na Formação Pedagógica para Coordenadores Pedagógicos, oferecida pelo COMUNG às escolas da Rede Pública Estadual, bem como, de excertos de manifestações de alunos e alunas, coletados numa atividade específica do curso. A partir das articulações empreendidas, pretende-se fornecer subsídios teórico-metodológicos para o entendimento da BNCC como política pública, bem como, para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico por competências, destacando-se alguns desafios vividos pelas redes de ensino, no que se refere aos arranjos curriculares decorrentes do processo.

Palavras-chave: Currículo. Base Nacional Comum Curricular. Ensino por competências.

Introdução

O artigo aborda a proposta da Base Nacional Comum Curricular, enfatizando três aspectos: o primeiro apresenta uma retrospectiva histórica da elaboração do documento, colocando em evidência disputas de concepções relativas ao papel da escola. O segundo aspecto, dando continuidade à discussão anterior, compreende a BNCC no campo das políticas públicas educacionais, destacando desafios e possibilidades da sua implementação no contexto escolar. O terceiro aborda questões gerais sobre o ensino por competências e a maneira como ele é entendido pela BNCC. Para tanto, destaca aspectos conceituais considerados estruturantes da Base e discute possibilidades para sua (re)apropriação nas escolas.

Parte da base teórica aqui utilizada foi retirada da formação oferecida pelas universidades integrantes do Consórcio de Universidades Comunitárias (COMUNG) aos coordenadores pedagógicos das escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul. Reforçando a convicção na necessária articulação teórico-vivencial que deve pautar os processos de formação, as autoras retiraram excertos de manifestações feitas pelos coordenadores participantes numa atividade específica do curso. A utilização dessas manifestações pauta-se no total resguardo das

1 Doutora em Educação. UNISINOS. acghisleni@unisinios.br

2 Doutora em Educação. UNISINOS. hzen@unisinios.br

3 Mestranda em Educação. UNISINOS. fabibitello@gmail.com

identidades desses participantes, sendo feita na medida da significativa interlocução existente entre as partes que estruturaram o texto e as manifestações utilizadas.

1. BNCC: breve histórico de disputas em torno do papel da escola

Analisando o contexto em que a BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), situação expressa inclusive nas declarações de voto dos/as Conselheiros/as Nacionais no Parecer CNE/CP nº 15, de 15 de dezembro de 2017, constata-se que, desde sua concepção, ela vem marcada por grandes disputas envolvendo o papel da escola. Ainda, em sua fase preliminar, a discussão é atravessada por movimentos que confrontam a ideia de padronização proposta pela BNCC à Educação brasileira, uma vez que se trata de um

[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como, pelas instituições ou redes escolares (BRASIL, 2017a, p. 4).

A ideia de padronização, porém, sempre dividiu opiniões, “porque aquilo que for definido em nível nacional será reinterpretado/recontextualizado de acordo com as experiências e tradições de diferentes esferas: as secretarias estaduais e municipais de educação, a escola, o professor e o aluno” (SANTOS; PEREIRA, 2016), o que, em um país de dimensões tão grandiosas, poderia levar a currículos inócuos. Há, também, a defesa do papel da BNCC como uma inversão de pauta. Peroni e Caetano (2015), por exemplo, argumentam que os currículos não seriam mais definidos por meio de livros didáticos, avaliações em larga escala ou mesmo a partir de recomendações de empresas privadas, ocorrendo, justamente, o contrário. A BNCC ditaria a elaboração tanto dos livros didáticos, quanto das avaliações em larga escala.

Ainda, apontando as diferentes interpretações dadas ao papel da BNCC como instrumento de política educacional, Silva (2017, p. 32) nos traz que

[...] alguns grupos defendem esta base como uma estratégia de padronização dos conteúdos a serem ensinados, ou mesmo como possibilidade de orientar a fabricação de materiais didáticos. Encontramos setores que postulam sua importância para a melhoria dos resultados nas avaliações de larga escala. Movimentos mais progressistas defendem a BNCC como uma possibilidade de suprir as deficiências na formação dos professores ou na organização dos sistemas de ensino. Enfim, a própria ideia de um currículo nacional instaura-se em um campo político povoado por intermináveis disputas.

É imprescindível observar os movimentos que antecederam a aprovação da BNCC, sua organização como documento normativo e, igualmente, que sua aprovação não finda a discussão do currículo de nossas escolas, uma vez que ela não é o currículo (BRASIL, 2017, p.8), mas, sim, inicia uma nova fase: a reorganização da Educação brasileira. Para tanto, voltemos ao início de sua história.

Desde a Constituição Federal de 1988 (CF/88), temos um grande desafio expresso no art. 210, que traz a necessidade de fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental”, com o objetivo de “assegurar uma formação básica comum” a todos/as brasileiros/as. A partir do expresso na CF/88, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal nº 9.394/1996 (LDBEN/96) reforçou tal necessidade, em especial no art. 26, que trazia primeiramente os currículos dos Ensinos Fundamental e Médio como foco de uma base nacional comum, além

de contemplar uma parte diversificada, procurando aproximar as aprendizagens escolares do meio social e cultural dos/as estudantes. No ano de 2013, por meio da Lei Federal nº 12.796, este artigo sofreu a inclusão da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, que a LDBEN/96 trouxe definitivamente para o campo educacional, contribuindo no campo legal para a definição da identidade e dos objetivos desta etapa (COELHO, 2016, p. 4).

No final da década de 1990 e início dos anos 2000, tivemos a emissão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que foram organizados pelo Ministério da Educação (MEC), com o intuito inicial de cumprir o estabelecido pela LDBEN/96, ao servir como material de apoio para os profissionais da educação, sem a obrigação de sua utilização (MACEDO, 2014). O CNE, como órgão normatizador e mobilizador da Educação Brasileira, entendeu que os PCNs não contemplavam uma base nacional e passou a exarar as Diretrizes Curriculares Nacionais, ainda em 1998, inicialmente, para o Ensino Fundamental e Médio, tendo como estrutura fundante a organização por disciplinas (no tocante aos conhecimentos) e uma proposição interdisciplinar (tendo como pano de fundo a solução dos problemas da vida dos estudantes).

No começo dos anos 2000, o CNE aprofundou seus estudos na organização de Diretrizes Curriculares Nacionais, que possibilitassem às escolas uma estrutura organizacional, sem a ambição de que estas fossem consideradas a base nacional comum expressa na LDBEN/96. As Diretrizes emitidas deram às escolas o importante papel de organização curricular, abordando essencialmente sua autonomia pedagógica, levando em consideração os preceitos educacionais brasileiros. Entretanto, as enormes desigualdades nacionais no campo educacional foram, cada vez mais, corroborando a emissão urgente de uma base nacional comum, que buscasse garantir a equidade na Educação.

Entre idas e vindas nas Conferências Nacionais da Educação (CONAEs - 2010 e 2014), o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, foi sancionado pela Presidenta Dilma Rousseff, trazendo ao todo 20 metas, entre as quais, quatro declararam a necessidade de uma base nacional comum curricular, estabelecendo o prazo de dois anos para o encaminhamento e aprovação desta base pelo CNE. Em razão das grandes disputas entre os campos progressistas e conservadores, que viram na proposta de BNCC uma luta estratégica para a defesa e a aplicação de suas concepções, entre 2015 e 2017, foram travadas intensas e constantes mobilizações sociais, sendo a versão final aprovada em dezembro de 2017.

Essa versão final, aprovada pelo CNE (foram 4, no total), traz mudanças estruturantes significativas para o Ensino Fundamental, além de deixar o Ensino Médio para posterior análise, o que já apresenta mais um grave problema: a falta de garantia de continuidade do currículo no contexto da Educação Básica. Sílvia Galo faz uma análise a respeito da versão aprovada, provocando-nos:

Qualquer semelhança com a fundamentação filosófica das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais produzidos na segunda metade da década de 1990, logo depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, não é mera coincidência. Com a mudança de governo de 2016, mudanças significativas aconteceram no Ministério de Educação e o mesmo grupo político que dominou a construção das políticas públicas de educação durante o governo FHC voltou a dar as cartas no Ministério, retomando sua concepção e seu projeto depois de quase vinte anos (2017, p. 38).

Alinhavando continuidades e descontinuidades desde a CF/88 até a aprovação da BNCC em 2017, efetivando um preceito constitucional de política pública educacional, entre tantas

incertezas do período atual, “o principal trabalho começa agora, nas escolas” (CALLEGARI, 2017, p. 45), uma vez que caberá aos profissionais da educação a construção de um currículo que vise à formação de indivíduos mais críticos, que possam intervir na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Callegari finaliza sua declaração reafirmando que “é com eles e por eles que a BNCC ganhará significado e concretude. É [...] no chão da escola e na consciência dos professores, que ela irá adquirir a sua identidade na história da educação brasileira”, como política educacional.

2. BNCC e sua inserção no campo das políticas educacionais

É fundamental compreender o contexto em que a proposta da BNCC está inserida e os processos e intenções que redundam em determinadas construções. A ideia do ensino por competências parte da premissa de que não basta apenas educar; é preciso aprender a empregar convenientemente os conhecimentos adquiridos (SHIROMA, et. al., 2011). É inegável que tal perspectiva se insere numa lógica de reestruturação produtiva. Essa afirmação não se restringe a uma concepção fabril do século XIX. Ela permanece atual na medida em que nos remete a uma perspectiva de viés mais utilitarista da aprendizagem, na qual aquilo que é ensinado pela escola precisa encontrar aplicabilidade direta e incontestável no mundo do trabalho. Do contrário, a aprendizagem poderia ser classificada somente como conhecimento, o que soa como excessivo, dispendioso e dispensável.

Compreender tal vinculação não remete a meras indisposições com relação ao tema e tampouco à desconsideração acerca da importância de seu estudo. As lógicas sociais em que a educação está inserida são vivas e dinâmicas. Novas necessidades e demandas surgem. O desafio que está colocado encontra-se ligado à qualidade e às intenções que coordenam essas mudanças. Manifestamos, desde logo, nossa concordância em relação a essas mudanças e ligações com as novas lógicas de trabalho, ao mesmo tempo em que também expressamos a convicta defesa em favor de processos pautados pela qualidade, pela seriedade e pelos imperativos da formação, da democracia e das boas condições de trabalho.

Outra compreensão igualmente importante diz respeito à inserção da proposta da BNCC no campo das políticas educacionais. Para isso, é imprescindível o entendimento sobre como é feita uma política e o que caracteriza uma política pública. A noção de política como atuação do Estado em diferentes áreas e em diferentes articulações que demandam ou possibilitam os encaminhamentos necessários rompe com o enfoque pautado por “uma concepção abstrata dos ‘requerimentos de acumulação’, o que pouco auxilia na apreensão do fenômeno em sua concretude e complexidade” (AZEVEDO, 2008, p. 58). Dizer isso é ressaltar a importância de “levar em conta os processos que conduzem à definição de uma política no quadro mais amplo em que as políticas públicas são elaboradas” (AZEVEDO, 2008, p. 59).

Ao pautar-se por categorias emergentes apreendidas das manifestações feitas por coordenadoras pedagógicas de duas turmas participantes do curso de formação oferecido pelo Comung, o texto ancora-se numa perspectiva política que vincula o fazer e a compreensão pedagógica à própria constituição da educação como política pública. Assim sendo, aproximando-nos das palavras de Azevedo, “o cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política – a uma *policy* – entendida aqui como um programa de ação” (idem).

Consagra-se, assim, uma lógica analítica que se inscreve nas dimensões de compreensão de uma política pública: cognitiva (conhecimento técnico-científico e representações dos fazedores das políticas); instrumental e analítica. Por meio desse enfoque,

“abrem-se novas dimensões investigativas, que, sem desconsiderar os determinantes de ordem mais estrutural, sugerem o uso de ferramentas que permitem considerar o papel das subjetividades e dos sistemas valorativos no desenrolar das ações/relações sociais. Este é, sem dúvida, um campo importante na construção da vida cotidiana, mas pouco explorado nos estudos próprios da área. Desvendá-lo, portanto, pode ser um modo de ir bem mais adiante dos desvelamentos que se voltam para as chamadas ‘grandes determinações’, que pouco têm acrescentado em termos de respostas mais concretas para o surgimento de um padrão mais igualitário para a política educacional” (AZEVEDO, 2008, p. 67).

Dentro da estruturação proposta pelo texto, alguns recortes de manifestações das alunas do curso, conforme já explicitado, foram buscados e categorizados, na tentativa de mapear a construção que está sendo feita a partir da política da BNCC e as apropriações que os gestores responsáveis pela condução política e pedagógica da escola têm conseguido fazer a partir das diretrizes e formações que vêm sendo oferecidas.

Em primeiro lugar, cabe enfatizar a clara distinção existente entre possibilidades e desafios. No primeiro grupo, inserem-se manifestações que versam sobre o alinhamento do trabalho escolar, padronização da base curricular, adaptação de metodologias para a aprendizagem, superação de uma forma ultrapassada de ensinar e preparação dos professores e das escolas para as mudanças pretendidas.

No campo dos desafios, as manifestações expressam inquietações relativas ao que distingue de fato as competências de outras propostas que já fazem parte da prática docente; relativas ao fato de que nada mudará enquanto as condições das escolas permanecerem as mesmas; relativas a como se dará a regulação da BNCC; relativas ao impacto da Base na formação de alunos e professores.

A eloquência das manifestações de algumas alunas oferece interessantes pistas para a compreensão do processo da política por aqueles que serão os seus executores e que, pelos últimos momentos de construção experimentados, não estiveram no protagonismo das escolhas feitas. Evidentemente, essas falas precisam ser compreendidas aqui como um conjunto de manifestações individuais. Elas são utilizadas na íntegra para evitar recortes equivocados. A complementaridade entre os excertos está sendo promovida por essa escrita - assim como também o foi por meio das mediações no fórum de participação e nos encontros presenciais - e não necessariamente está expressa nas manifestações individuais das participantes.

Acredito que a BNCC, como seu nome já diz, Base Nacional Comum, venha para padronizar a educação em nosso país, no que diz respeito as competências e habilidades a serem desenvolvidas durante os anos de escolarização, para que todos os estados brasileiros sigam uma mesma linha na educação, facilitando para os estudantes quando estes migrarem de um estado para outro, o que é muito comum em nosso país, respeitando, é claro, as peculiaridades de cada estado brasileiro e de cada localidade.⁴

Tal manifestação alinha-se a uma apreensão bastante instrumental da BNCC, compreendendo-a como uma facilitadora da mobilidade estudantil. Trata-se de um argumento bastante recorrente, que pautou boa parte das manifestações das alunas e que revela uma

4 Os excertos foram copiados na íntegra, sem qualquer correção gramatical.

destinação de significado muito pontual à BNCC, garantindo-lhe funcionalidade e avanço em relação a problemas que, na verdade, são eventuais.

Pergunto-me se estas “competências gerais” não são apenas uma reformulação daqueles temas transversais. Desde que fiz o Magistério ouço falar destas competências que, ao longo destes quase vinte anos, vão ganhando nomes diferentes, transvestidas de inteligências múltiplas (Gardner), competências e habilidades (Perrenoud), temas transversais, projetos transdisciplinares, aprendizagem por valores e atitudes, avaliação formativa... Professores e gestores estão em constante movimento, parece-me que o que não muda são as estruturas de governos que acabam por, direta ou indiretamente, culpabilizar o professor e criar propostas, por vezes, “salvacionistas”.

A manifestação acima, por sua vez, expressa uma compreensão mais ampliada da BNCC e igualmente ganha notoriedade no conjunto de manifestações dos professores. Ela se inscreve num contexto legítimo da formação e do histórico vivenciado pelos professores implicados nas modificações da ordem da política. Além disso, revela uma apropriação dos manifestantes como sujeitos da política, com capacidade, inclusive, para questionar seus ditames, por tê-los vivenciado e por terem sido os seus executores.

Vê-se as mudanças curriculares como avanços na educação básica, porém, têm-se receios quanto ao enfrentamento destas mudanças, frente a não preparação do docente para enfrentar esta nova visão de educação. Tenho também algumas expectativas como por exemplo, como será feito o controle para que haja essa real mudança, a fim de que trabalhemos realmente numa rede. Contudo, minha maior expectativa é ver nosso jovem realmente envolvido num processo de educação onde os valores e reais ações aconteçam para a contribuição de si mesmo como cidadão transformador e atuante numa sociedade mais humana.

Tal manifestação consagra a ideia da política como norteadora da ação pública. No caso da docência, tal compreensão carrega a esperança em mudanças que possam ser significativas e a permanência do alinhamento com compromissos pedagógicos, os quais, no caso da BNCC, encontram-se implicados, entre outros aspectos, na organização de um ensino por competências.

3. O ensino por competências na BNCC e seus desdobramentos na escola

A ênfase no ensino por competências tem sido alvo de debates acalorados no contexto escolar, especialmente, após sua apropriação pela BNCC. Situação semelhante ocorreu quando, no final da década de 1990, a UNISINOS elabora um novo Projeto Político Pedagógico (PPP) para o curso de Geologia, no qual faz uso do conceito. Desde então, a universidade vem discutindo e construindo sua própria ideia do que seja um currículo orientado por competências. Essa construção, passados vinte anos da elaboração do referido PPP, segue acontecendo no interior da instituição, empreendida pela gerência responsável pela elaboração de currículos e, igualmente, pela formação de professores da UNISINOS.

Embora com nuances e dimensões totalmente distintas, se comparado à implantação de uma base comum curricular nacional, iniciamos com este brevíssimo relato, com o intuito de compartilhar expectativas e anseios desencadeados por qualquer mudança dessa ordem, sobretudo, porque “o ensino comprometido com o desenvolvimento de competências exige a observação de alguns aspectos no processo de organização do currículo” (UNISINOS, 2006, p. 11) e traz importantes implicações para o trabalho docente. No que diz respeito à estruturação curricular propriamente dita, a compreensão do contexto social e cultural em que os estudantes

se inserem é elemento balizador para que as disciplinas escolares estejam inscritas num currículo em movimento.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8, grifos nossos).

Conforme mencionado na seção anterior, a concepção de aprendizagem na BNCC evoca sua mobilização em prol da *resolução* de questões reais, do aqui e agora do nosso dia a dia, ou, ainda, daquilo que é hodierno. Nesse sentido, embora na definição de competência expressa no documento, o “exercício da cidadania” esteja em paralelismo ao “mundo do trabalho”, é inegável que a compreensão mais utilitarista do conhecimento seja uma das marcas do documento.

No entanto, há um ponto interessante a ser destacado aqui: a necessária e urgente produção de sentido dos conteúdos escolares. Parece-nos que o convite para “resolver demandas complexas da vida cotidiana” possa suscitar um interessante debate sobre a relação da escola com o mundo..., que não está lá fora, mas dentro da própria sala de aula. Desse modo, ao considerarmos que a noção de competência se articula à ideia de mobilização, de aplicação e contexto, a elaboração de um currículo por competências deve atentar para aspectos que visem à garantia da produção de sentido pretendida, conforme indicado por Léa Depresbiteris (*apud* UNISINOS, 2006, p. 13):

- Estruturação do conhecimento de acordo com um pensamento interdisciplinar;
- Desenvolvimento de atividades que mobilizem as competências;
- Incentivo à resolução de problemas novos;
- Evitar a simplificação dos problemas, contemplando a complexidade do mundo;
- Focalizar a construção do conhecimento e não a sua reprodução;
- Construir, de maneira coletiva, o conhecimento, reforçando a negociação e não a competição;
- Diversificação dos meios de desenvolvimento das competências.

Trata-se de pontos, na maioria das vezes, abordados exaustivamente tanto em âmbito escolar, como no que se refere à produção teórica no campo educacional. Porém, também sabemos o quanto a efetivação desses pontos está esmaecida em boa parte das escolas, sejam elas públicas ou privadas. Assim sendo, uma questão central para que o currículo por competência se converta em ensino por competência é o entendimento de que explicações do tipo: – Prestem atenção, que vocês precisarão disso no ano que vem! – Um dia vocês irão precisar!, já não encontrarão lugar no espaço escolar. Isso, é claro, levando-se em conta a intencionalidade de transformar o currículo de papel em currículo vivo.

Nesse sentido, a dinâmica do fazer docente também é alterada, uma vez que o professor, mais do que nunca, precisa atentar para a produção de sentido do conteúdo trabalhado. Entretanto, é importante salientar que grande parte dos docentes, em especial por considerar os perfis dos estudantes hoje, investe em estratégias distintas, como forma de mobilizá-los em sala de aula e, prioritariamente, na construção do conhecimento. Os professores, porém, uma vez que suas práticas pedagógicas são colocadas permanentemente sob suspeita, denotam angústia em relação ao que está por vir, conforme explicitado nos excertos abaixo:

Estamos tão assustados, porque tudo parece novo [...].

Acredito que esta mudança deveria ser gradual para que fosse possível iniciar com calma essas mudanças. [...] confesso que tenho certo receio de muitas coisas ficarem atropeladas e perderem sentido.

As expectativas em relação as competências que a BNCC sugere vem acompanhadas de muita incerteza também.

É interessante notar que essa angústia indica, a um só tempo, as incertezas suscitadas pelo “novo”, mas, igualmente, a preocupação com o “fazer bem feito”, que implica, entre outros aspectos, tempo de discussão, maturação e formação. Possivelmente, este sentimento decorre, também, da maneira como a BNCC foi elaborada, sobretudo, em se tratando da sua finalização, “[...] com pouco envolvimento e discussões nas instituições formadoras de professores, sem o envolvimento da comunidade escolar e sem ou quase nenhuma participação de professores das escolas de Educação Básica” (PERONI, CAETANO, 2015, p. 343). A “necessidade” de formação, portanto, pode ser compreendida como uma espécie de preenchimento dessa “lacuna participativa”.

Penso que só será alcançado com sucesso o que a BNCC propõe se houver uma mudança de postura dos professores para que as competências sejam realmente desenvolvidas com os alunos, por isso, muito importante e necessário o investimento em formação e capacitação dos profissionais da educação.

Colocar a BNCC em prática, realmente é um grande desafio, pois exigirá uma mudança na postura do professor, que precisará se reinventar. Para isso, o caminho é a formação continuada do professor, que terá que aprender uma nova forma de ensinar [...]

[...] penso que o professor precisa ter acesso a qualificação, possibilitando saber agir neste meio de tantas mudanças rápidas, pois ele é o grande agente e necessita de um aporte que o ajude em sua prática [...].

Ainda que, conforme comentado, o currículo orientado por competência e, conseqüentemente, o ensino por competência demandem uma outra compreensão de aprendizagem, “atualizada” e em consonância com o produtivismo característico de tempos neoliberais, assim como a revisão de práticas pedagógicas cristalizadas, por vezes, sob a égide da tradição “incontestável”, concordamos com a afirmação despretensiosa de uma das participantes do curso: *Muitos professores trabalham por competências e nem mesmo se dão conta disto.* No entanto, ainda que saibamos disso, o investimento em formação é elementar para que as escolas, ao se apropriarem dos princípios pedagógicos da BNCC, “façam bem feito”, problematizando e (re)inscrevendo o conceito de competência no campo educacional, tal como tem sido feito em diferentes espaços educativos em que a noção é mobilizada, a exemplo da própria UNISINOS.

Referências

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 15/2017*. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 15/12/2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2/2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 22/12/2017a.

COELHO, Rita. Entrevista com Rita Coelho. *Debate em Educação*, Maceió, v. 8, n. 16, p. 1-10, jul/dez. 2016.

GALO, Sílvia. Base Comum Curricular, um instrumento da biopolítica. *Revista IHU on-line*, São Leopoldo, n. 516, p. 37-41, 4/dez/2017. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao516.pdf>>. Acesso em 09/11/2018.

MACEDO, Elisabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1530-1555, 2014, Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/1331>> Acesso em 09/11/2018

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: projetos em disputa? *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul/dez. 2015.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set/dez. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n100/1678-7110-ccedes-36-100-00281.pdf>> Acesso em 10/11/2018.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de e EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A Base Curricular que reverencia a lógica da financeirização. *Revista IHU on-line*, São Leopoldo, n. 516, p. 25-36, 4/dez/2017. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao516.pdf>>. Acesso em 08/11/2018.

UNISINOS. *O conceito de competência e seus desdobramentos didático-pedagógicos na Unisinos*. 2006. Disponível em: <http://unisinos.br/blogs/formacao-docente/files/2013/01/Ensino-por-competencias-na-Unisinos.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

O ENSINO ATIVO COMO UM CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA FORMAL DE MATEMÁTICA

Ricardo Lauxen¹, Maria Christina Schettert Moraes², Adriana Cláudia Schmidt³,
Maria Lourdes Backes Hartmann⁴

Reflexões introdutórias: O contexto e a necessidade

A qualidade da educação e os caminhos que ela precisa tomar para enfrentar as necessidades do século XXI é pauta recorrente na sociedade, o que implica a necessidade e a urgência de as instituições educacionais refletirem sobre a qualidade desde a Educação Básica, no sentido de repensarem a prática docente desenvolvida nas escolas e o processo de ensino e aprendizagem.

A Lei nº 9.394/96 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e define o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, aponta entre suas finalidades, a preparação para o trabalho, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico do educando. Essas finalidades não são desconexas, uma vez que não é possível obter autonomia intelectual e estar preparado para o trabalho sem que o aluno tenha desenvolvido o pensamento crítico.

Está enraizada na Educação Básica formal brasileira, a ideia de que a matemática deve ser ensinada apenas em sala de aula, com aulas expositivas, nas quais o aluno é apresentado a soluções padrões de problemas e os exercícios servem apenas para que ele, por similaridade, repita o padrão, apenas com valores diferentes. Essa estratégia, na qual o aluno desempenha um papel passivo na construção do conhecimento, leva o aluno a encerrar este período de ensino com dificuldade de interpretar os problemas matemáticos e apresentar uma solução lógica para o problema. Problema semelhante se verifica em todas as disciplinas de ciências exatas. Da Costa e Moreira (2011, p. 263), que investigam e analisam este problema do ponto de vista da física, área correlata à matemática, constatam que “diferenças aparentemente pequenas no enunciado de problemas podem representar grandes dificuldades para os alunos [...]”.

1 Bacharel e Mestre em Física. Professor da Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ.

2 Licenciada em Ciências e Matemática. Mestra em Educação. Professora da Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ.

3 Licenciada em Matemática. Mestra em Ciências no Domínio da Modelagem Matemática. Professora da Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ.

4 Licenciada em Pedagogia. Mestra em Educação. Professora da Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ.

Essa percepção reforça o entendimento de Paiva et al. (2016, p. 145) de que as estratégias de ensino utilizadas pelos professores são tão importantes quanto os conteúdos abordados e compreendem que “[...] a aprendizagem necessita do saber reconstruído pelo próprio sujeito e não simplesmente reproduzido de modo mecânico e acrítico”. O fato de o aluno ser capaz de apenas reproduzir o que é apresentado pelo professor vai contra os objetivos estabelecidos pela LDB. O ensino da matemática deve ir além, a ponto de o aluno ser capaz de compreender corretamente os conceitos matemáticos de modo que seja capaz de aplicá-los às mais diversas situações reais do cotidiano. A aplicabilidade matemática é tão vasta que esta possibilidade não só é factível como coloca a matemática em destaque no que diz respeito à integração com outras disciplinas, para que os conteúdos possam ser trabalhados de forma multidisciplinar e transversal. E é nesse sentido que as metodologias ativas (MA) de ensino tem muito a contribuir.

Nesse sentido, o presente artigo, com enfoque no ensino da matemática, objetiva analisar a importância das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, trabalhando a disciplina na perspectiva de ofertar um ambiente que possibilite novas estratégias de ensino, como o ensino ativo, transversal e interdisciplinar. Pretende-se também discutir sobre estratégias que podem ser adotadas para que este ambiente seja factível, como a Instrução por Pares e a Aprendizagem Baseada em Projetos. A opção por essas estratégias se deve ao fato de poderem ser implementadas com poucos ou nenhum recurso tecnológico disponível, como também podem e devem ser replicadas em outras áreas além da matemática.

Novidades nem tão novas

A MA se configurou como uma alternativa de aprendizagem a partir do final do século XIX e início do século XX com o movimento da Escola Nova. Esse movimento, iniciado na Inglaterra e disseminado na Europa no final do séc. XIX, chega ao Brasil no séc. XX, com diferentes propostas, mas todas tendo o aluno como protagonista da sua aprendizagem. Apesar de não ser uma proposta nova, ainda há um longo caminho a percorrer na implementação dessa metodologia, tendo em vista a necessidade de o professor substituir formas tradicionais de ensinar por um processo de democratização do espaço da sala de aula com enfoque na aprendizagem, onde o aluno é protagonista, o professor é mediador e o conhecimento é o centro do processo.

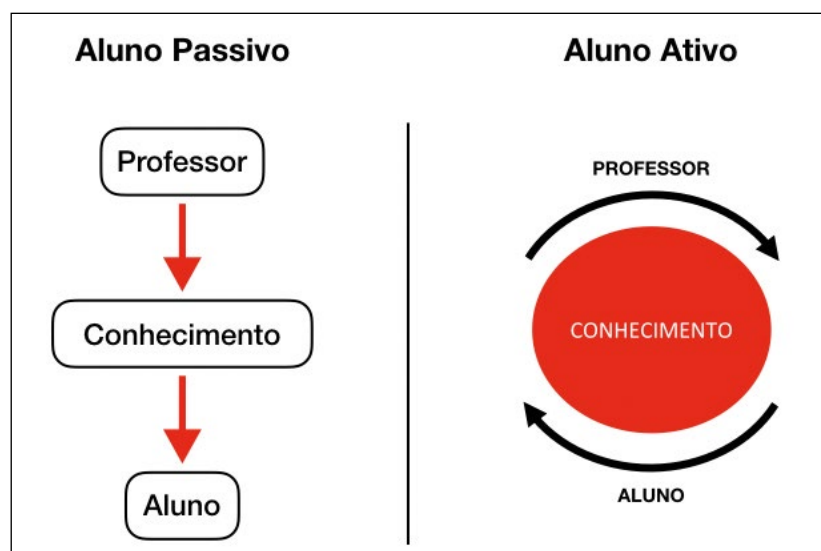
Segundo Berbel (2011), as MAs desenvolvem o processo de aprender com a solução de problemas advindos de experiências reais ou simuladas, presentes em diferentes contextos da realidade social do aluno. Freire (1996) também defende as metodologias ativas, ao afirmar que a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção de novos conhecimentos são necessárias para impulsionar a aprendizagem e acontecem a partir de experiências prévias. Vigotsky (1988) ratifica a necessidade de mudança na forma de ensinar e de aprender ao colocar que o professor deve ser um agente mediador desse processo, propondo desafios aos estudantes, ajudando-os a resolvê-los, proporcionando atividades em grupo para que aqueles que estiverem mais adiantados possam cooperar com os que tiverem mais dificuldades.

Aprender matemática é considerado uma atividade complexa pelos alunos, que, além de não gostarem, apresentam muitas dificuldades em desenvolver cálculos, fórmulas e questões contextualizadas. Isso porque, muitas vezes, essas operações são ensinadas e realizadas de maneira mecânica pelos professores e alunos. Por esse motivo, é importante ter ciência da importância das metodologias ativas na matemática pela possibilidade de relacioná-la com situações cotidianas e de instigar o aluno à análise, reflexão e resolução de situações reais.

Piaget (1973) corrobora a afirmação acima, ao destacar que os métodos didáticos utilizados pelo professor ao ministrar os conteúdos são de fundamental importância para despertar o interesse e desenvolver o aprendizado dos seus alunos, pois eles precisam sentir-se motivados a aprender. Segundo o mesmo autor, para que haja a construção do conhecimento, é necessário que o professor oportunize o aprendizado ao aluno, de tal modo que possa reconstruir os esquemas de comportamento e, ao mesmo tempo, interiorizar os assuntos mediados pelo professor.

Considerando as questões discutidas acima, para que as MAs possam ser implementadas de maneira adequada, uma medida disruptiva deve ser adotada. O professor necessita deslocar sua preocupação sobre o que ensinar para o como o aluno aprende, o que exige a desconstrução da memória que ele tem sobre como ele aprendeu a ensinar e rever o seu papel em sala de aula, deixando de adotar uma postura de detentor do saber para uma postura de parceiro do aluno na construção do conhecimento. Ao adotar essa postura, também deverá ter presente o aluno real, no sentido de não olhar para as diferenças individuais como obstáculos, mas, sim, como possibilidades de diferentes caminhos para o desenvolvimento da aprendizagem. A figura 1 apresenta um paralelo entre as situações em que o aluno é passivo e é ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Figura 1. Paralelo entre uma metodologia em que o aluno é passivo e ativo na construção do conhecimento



Fonte: Autores.

Na situação de passividade, apresentada na figura à esquerda, as setas têm mão única, pois o professor se coloca na posição de único detentor do saber e como único meio pelo qual o conhecimento de alguma maneira é “transferido” ao aluno. Na figura à direita, o círculo remete à ideia de que o professor e o aluno são parceiros na construção do conhecimento, que sempre é o objeto central das estratégias de ensino-aprendizagem ativas.

O fato de o professor dar lugar ao conhecimento como objeto central da metodologia adotada não lhe retira a responsabilidade no processo, pois ele tem o importante papel de mediador, como apontado por Gasparin (2007), que ressalta que “[...] ao assumir o papel de mediador pedagógico, o professor torna-se provocador, contraditor, facilitador, orientador”. Essa afirmação corrobora a visão de Freire (1997) de que, ao planejar a sua atuação em sala

de aula, o professor deve adotar a postura de estar “[...] aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; [...]” devendo se portar como “[...]um ser crítico e inquiridor, inquieto” na sua tarefa que é “[...] a de ensinar e não a de transferir conhecimentos”.

Uma vez compreendida a necessidade de rever o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, é importante compreender quais são os elementos pedagógicos que estruturam esta metodologia. É fato que a (re)significação do papel do professor permite que sejam exploradas diferentes possibilidades de interações entre o professor e o aluno. Entretanto, embora significativa, ela representa apenas um dos elementos numa intrincada cadeia de interações disponíveis e necessárias para a aprendizagem significativa. O reposicionamento do professor nesta estrutura permite explorar outra importante interação, que é entre os alunos.

É importante que fique claro que, embora sejam tratadas como inovações, na verdade, é fácil encontrar embasamento teórico em clássicas teorias de ensino e aprendizagem. Por exemplo, Rego (1995, p. 110), remetendo Vygotsky, afirma que a aprendizagem se dá por meio da interação social, ou seja, “através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas”. Este tema também é explorado na revisão teórica dos princípios das MAs, por Diesel; Baldez; Martins (2017). Em sua contribuição, os autores buscam encontrar convergências entre as teorias clássicas de ensino e aprendizagem, como as de Vigostky, Dewey e Ausubel e as metodologias ativas de ensino. Destacam que a metodologia ativa no processo de ensino não é algo novo uma vez que “trata-se de uma abordagem de ensino com fundamentos teóricos consagrados”.

Por fim, para que as MAs possam apresentar resultados na direção da intencionalidade pela qual são definidas ou eleitas, é necessário que os participantes do processo as assimilem no sentido de compreendê-las (BERBEL, 2011). Diante deste cenário, é necessário conhecer uma melhor atuação na prática em sala de aula através dessas metodologias, que contribua para a formação crítica do aluno, a preparação para o trabalho e o desenvolvimento da autonomia intelectual do educando. A seguir, entre as diversas estratégias metodológicas existentes e praticadas, capazes de contribuir com a construção do conhecimento do aluno, destaca-se a Instrução por Pares e o Aprendizagem Baseada em Projetos.

A Instrução por Pares

A Instrução por Pares (do inglês *Peer Instruction*) é uma estratégia centrada no estudante e na interação com seus pares que popularizou-se com Eric Mazur, um professor de Física de Ensino Superior. A ideia central era aplicar uma série de testes de múltipla escolha, com tempo controlado, na sequência da explicação de um conceito para avaliar a capacidade de compreensão dos alunos. A efetividade do método foi apresentada por Mazur (1997), ao mostrar que aumentou a compreensão dos conceitos por parte dos estudantes em comparação com os métodos tradicionais.

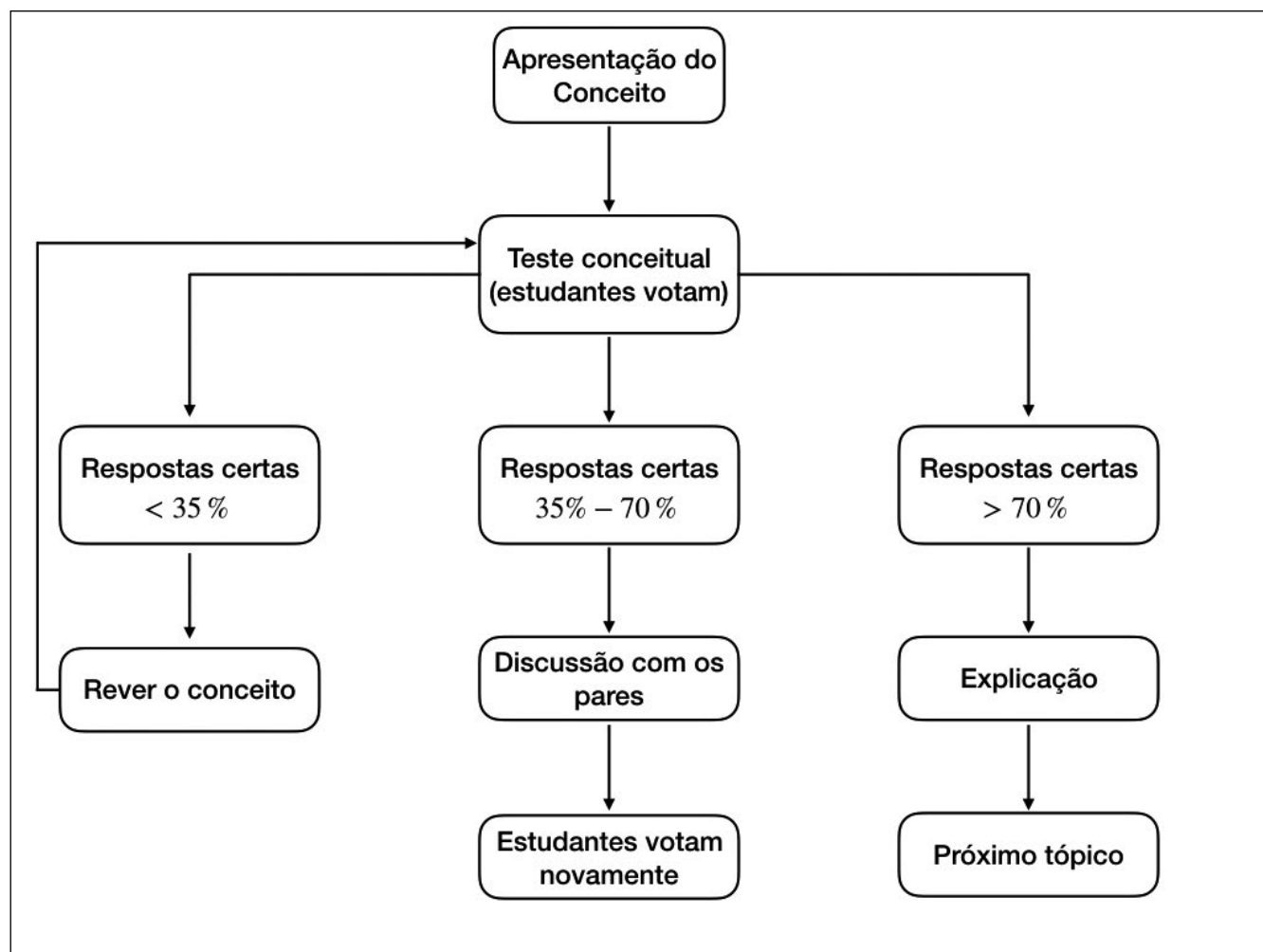
Além de tornar as aulas dinâmicas, a análise das respostas em tempo real permite guiar os alunos rumo à compreensão do conceito abordado, explorando a interação entre os alunos.

A concretização da estratégia deve ser implementada da seguinte maneira.

- **Passo 1 - Conceituar:** Nessa etapa, o professor deve utilizar a sua metodologia de preferência para abordar o conceito envolvido. Podem ser utilizados experimentos, laboratórios virtuais, explanação oral, entre outros. É importante que esta etapa seja feita de maneira clara e concisa, com duração máxima de 15 minutos.

- **Passo 2 - Aplicação do Teste:** Na sequência do conceito apresentado, deve-se aplicar o teste conceitual (*Concept Tests*). As respostas devem ser objetivas, com, no máximo, três opções.
- **Passo 3 - Avaliação e Instrução por Pares:** A porcentagem de respostas certas deve ser estimada para que o professor tenha noção da compreensão da turma em relação ao conceito. Nesse sentido, se mais de 70% da turma acertou, considera-se que a turma compreendeu o conceito. O professor deve explicar a resposta correta e dar sequência às atividades. Se os acertos ficarem entre 35% e 70%, dá-se a oportunidade para os estudantes discutirem aos pares e votarem novamente. Daí o nome instrução por pares. Persistindo o índice da votação, o professor pode dar dicas. O processo se repete até que mais de 70% dos alunos tenham respondido corretamente o teste. Caso o número de acertos seja menor do que 35%, é necessário que o professor retome o conceito abordado e reinicia-se o processo. O fluxograma mostrado na figura organiza a estratégia de implementação da instrução por pares.

Figura 2. Fluxograma do processo de implementação da Instrução por pares



Fonte: LASRY, N.; MAZUR, E.; WATKINS, J. Peer instruction: from Harvard to the two-year college. *Am. J. Phys.*, v. 76, n. 11, p. 1066(4), 2008.

A instrução por pares não depende de nenhum recurso tecnológico para ser executada, de modo que ela funciona em qualquer ambiente em que se pretenda utilizá-la, pois as votações podem ser realizadas, levantando-se as mãos ou, ainda, utilizando cartões de resposta de cores diferentes ou com as letras das alternativas, como mostra a figura 3.

Figura 3. Professores de uma escola norueguesa experimentando a Instrução por Pares com o uso de cartões resposta, conhecidos como *flashcards*



Fonte: <<https://blog.peerinstruction.net/2013/05/24/8-tips-for-transitioning-to-clickers-when-flipping-your-class-with-peer-instruction/>>.

Embora não sejam necessárias, as ferramentas tecnológicas facilitam o procedimento. Para ambientes em que os alunos têm acesso a *smartphones* e há rede de internet sem fio disponível, é possível utilizar a ferramenta de formulários do Google ou ainda aplicativos de Quizzes, como o Socrative e Kahoot, que permitem a criação de questionários online com a utilização de imagens - e até vídeos. O interessante destes aplicativos é que professor tem acesso, em tempo real, à estatística das votações. Quando há recursos disponíveis para investimento, é possível ainda utilizar os *clickers*, que são dispositivos físicos que computam as respostas dos alunos.

Aprendizagem Baseada em Projetos - PBL

A Aprendizagem Baseada de Projetos, conhecida como PBL (*Project Based Learning*), é uma metodologia em que o foco está no aprendizado de maneira crítica, pois requer proatividade dos alunos, habilidades de colaboração em grupo e o aprimoramento da capacidade de encontrar a solução de problemas. Neste método, busca-se despertar a curiosidade dos estudantes fazendo com que, a partir de sua visão da realidade e de recursos disponíveis, de maneira colaborativa, eles busquem a solução de um problema. No PBL, a ideia é que o aprendizado se dê a partir de problemas e situações reais, idênticas ou similares as que os alunos podem vir a vivenciar em seu dia a dia, ou, ainda, após o Ensino Médio.

Na matemática, é necessário que os problemas trabalhados pelos alunos sejam reais, que a matemática seja compreendida a partir de um contexto real, invertendo o caminho tradicional em que primeiro trabalha-se o abstrato e depois procuram-se as aplicações práticas. É aí que reside o poder do PBL, pois o foco deixa de ser a pura manipulação algébrica, mas permite ao aluno construir o saber observando o meio e buscando a solução para problemas reais com os quais se depara. “Não dar a resposta pronta, ou a solução aos problemas encontrados pelos alunos, mas orientá-los a investigar, alimentando-lhes o prazer de descobrir, pela pesquisa e pela próprio esforço, as respostas que querem” (MARTINS, 2001, p.11).

Ao trabalhar com projetos, o professor prepara o aluno para viver num mundo em constante transformação, que requer um ser autônomo, crítico, participante e criativo, capaz de transpor para a prática a bagagem cultural conquistada. Ao favorecer o desenvolvimento de projetos interdisciplinares nas aulas, o professor cria espaços para reflexão na ação e sobre a ação, redirecionando sua proposta pedagógica de acordo com os interesses e necessidades dos alunos.

[...] As pesquisas evidenciaram que aqueles métodos que mais favorecem o desenvolvimento mental são os que levam o aluno a pensar, que o desafiam a ir sempre mais além. São, sobretudo, aqueles que o levam a começar um processo por meio de ações externas socialmente compartilhadas, ações que irão, mediante o processo de internalização, transformando-se em ações mentais. Isso vem confirmar os estudos de Vygotsky sobre zona de desenvolvimento proximal (MOYSÉS, 2001, p.45).

O currículo disciplinar que até hoje sustentou o paradigma educacional brasileiro, no qual as inúmeras áreas do conhecimento ficavam limitadas ao pequeno espaço de cada disciplina, reforçou a fragmentação do próprio conhecimento, impossibilitando, desse modo, que o educando estabelecesse importantes relações e, através delas, desenvolvesse suas potencialidades e capacidades de maneira global.

A interdisciplinaridade ou o “currículo integrado” é justamente uma tentativa de propor ao trabalho escolar um caráter realmente reflexivo, a partir da troca entre as diferentes disciplinas do programa. Ver a educação sob a ótica interdisciplinar é encarar os problemas sob uma nova visão, é admitir que soluções dependem da contribuição das diversas áreas do conhecimento, e assim, conforme as necessidades ou características de cada circunstância, construir a aprendizagem.

Dessa forma, cada área contribui na medida e no momento em que se fizer necessária, redimensionando as atividades propostas e estendendo o limite de possibilidades do trabalho escolarizado. A proposta interdisciplinar permite (re)significar a própria postura do educador, pois deixa de ser uma ação solo e transforma-se numa construção coletiva de buscas e trocas muito bem orquestradas, cuja essência respeita a natureza da vida: uma rede de relações que se sustenta e evolui através de uma troca natural.

A seguir, apresentamos uma adaptação da organização proposta por Martin (2001), que pode ser utilizada para a implementação do PBL:

- **Passo 1 – Tema:** A escolha do tema deve envolver um problema que se deseja pesquisar e encontrar a solução.
- **Passo 2 – Projeto:** Os alunos devem compreender as finalidades do projeto que estão executando e, a partir de uma metodologia científica, devem avaliar e elaborar hipóteses sobre a temática.

- **Passo 3 – Pesquisa:** Utilizar diferentes mecanismos de busca de informações, artigos, livros, bancos de dados online, etc. Aqui o objetivo deve ser o de obter diferentes visões a respeito do tema.
- **Passo 4 – Retorno:** Relato das observações e conclusões da pesquisa, com o compartilhamento de dados e experiências.
- **Passo 5 – Aprendizagem:** Analisar e refletir sobre as informações abordadas no passo anterior, procurando estabelecer uma relação entre diferentes disciplinas.

A avaliação do projeto pode se dar de maneira contínua, utilizando diferentes mecanismos em todas as etapas do projeto.

Ao desenvolver o projeto, os alunos constroem o conhecimento ao mesmo tempo que interagem com os colegas. A autonomia garante que os alunos busquem fontes e estabeleçam relações entre conteúdos de áreas diferentes, compreendendo o mundo em sua complexidade. O professor, ao mediar a proposta, vai avaliando a aprendizagem ao longo de seu desenvolvimento e redirecionando o desenvolvimento da pesquisa de acordo com seus objetivos.

Considerações finais

O uso das metodologias ativas é uma possibilidade de recurso didático para a formação crítica e reflexiva do aluno da Educação Básica, neste caso, mais especificamente, do Ensino Médio. Uma prática docente inovadora contempla a participação coletiva e democrática como requisito fundamental para uma aprendizagem significativa. Por meio da reflexão e do compartilhamento de conhecimentos, aliados a práticas críticas e de comprometimento, é possível perceber o quanto a aprendizagem baseada em estratégias de MA pode ser significativa e eficaz, não sendo simplesmente uma técnica para resolver problemas. Pode-se destacar ainda que trabalhos como a Instrução por Pares e a Aprendizagem Baseada em Projetos demonstram eficácia no processo de ensino e aprendizagem. Enfim, considerando a relevância desse tema sobre metodologias, no caso, as ativas, que auxiliam os professores no desenvolvimento do seu trabalho com mais qualidade, fica evidente a necessidade de maior aprofundamento nos estudos e de aplicações teóricas e práticas, que podem significar um grande diferencial na atuação do professor na Educação Básica, no que tange às diversas metodologias ativas existentes, bem como, possibilitar a preparação do aluno para o trabalho, o desenvolvimento da sua autonomia intelectual e o seu pensamento crítico.

Referências

BRASIL. Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 Out. 2018.

DA COSTA, S. S.; MOREIRA, M. A. A resolução de problemas como um tipo especial de aprendizagem significativa. Cad. Cat. Ens. Fís., v. 18, n° 3; p. 263-277, 2001.

PAIVA, M. R. F. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. SANARE, v. 15, n° 02, p. 145-153, 2016.

- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996.
- VIGOTSKY, L. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988. p. 125.
- PIAGET, Jean. Biologia e conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1973.
- DIESEL, A; BALDEZ, A. L. S. Baldez; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema, volume 14, nº 1, 2017.
- GASPARIN, J. L. Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2007.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra; 1997.
- REGO, T. C. Vygotsky: Uma perspectiva histórico cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MAZUR, E. Peer Instruction: A user's manual. Upper Saddle Rive: Prentice Hall Inc, 1997.
- MARTIN, J. S. O trabalho com projetos de pesquisa: Do ensino fundamental ao ensino médio. Campinas: Papirus, 2001, p. 91.
- MOYSÉS, Lúcia. Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática. Campinas: Papirus, 1997.

GESTÃO DO PROCESSO PEDAGÓGICO ARTICULADO COM A EQUIPE E A COMUNIDADE ESCOLAR

Felipe Gustsack¹, Joice Nunes Lanzarini², Maria de Fatima Lima das Chagas³,
Niqueli Streck Machado⁴

1 INTRODUÇÃO

Vivemos atualmente no Brasil, momentos que vêm exigindo reflexões cada vez mais atentas e aprofundadas a respeito das nossas possíveis ações em vários contextos, como político, econômico, cultural e social. Na educação, especialmente na escola, essas exigências não têm sido diferentes. Com o objetivo de ressignificar a importância deste contexto e das estratégias do trabalho pedagógico, a formação continuada de professores e gestores como um processo de atualização de si é um percurso que ganha cada vez mais importância epistemológica e ontológica. Afinal, para que possamos, na condição de docentes, dar conta dessas várias mudanças e avanços que vêm acontecendo em nossa sociedade, é necessário estarmos sempre nos reinventando.

[...] a finalidade da formação é possibilitar que o docente possa se desenvolver na sua integralidade, como pessoa e profissional da educação, para ter condições de intervir sabiamente na sala de aula e obter informações indispensáveis para uma prática pedagógica que corresponda aos desafios da sociedade, do mundo, do planeta e do universo (PRIGOL; BEHRENS, 2015, p. 199).

Para contribuir com essa atualização do pensar e do fazer pedagógico, em 2018, o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG e a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-RS), em parceria com os Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDES) ofereceram um Curso de Formação Pedagógica para Professores e Formação Pedagógica para Coordenadores Pedagógicos. A proposta do curso, organizado segundo a perspectiva da Educação à Distância, envolveu uma metodologia de encontros presenciais, webconferências e momentos de estudos e de interações em espaço virtual, exclusivamente, preparados para aprendizagens diversas, trocas de relatos de experiências e de estratégias de trabalho pedagógico dos participantes.

Para Deleuze (1988, p. 54), “em fazeres metodológicos nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem ‘faça comigo’ e que, em

1 fegus@unisc.br

2 joice@unisc.br

3 fatima2@mx2.unisc.br

4 niqueli@unisc.br

vez de nos proporem gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo”. Com base nesse entendimento, buscamos, com essa metodologia, contribuir para entrelaçar experiências de forma menos fragmentada nos contextos de atuação. Assim, nos encontros presenciais, organizamos ações em forma de oficinas, intercaladas com a realização de rodas de conversas. Nestes encontros, buscamos compreender o docente e o gestor como “ser em permanente constituição, produzido pelas condições sociais concretas do lugar e do tempo em que atua e vive [...]” (FARIAS et al., 2008, p.68). O objetivo foi proporcionar aos professores e gestores com os quais trabalhamos⁵ a experiência de (re)viverem encontros consigo mesmos, com suas práticas e conosco enquanto formadores, para que pudessem reinventar-se a partir de suas narrativas mediadas pelas nossas intervenções.

Além da reinvenção de si e de suas práticas, possibilitadas pela troca dos relatos de experiências, as oficinas favoreceram o adensamento de suas concepções de ensino, de aprendizagem, de políticas educacionais e da educação como um todo, especialmente, naqueles aspectos que dizem respeito às suas funções sociais de desenvolvimento. Complementarmente, a organização e o funcionamento dos encontros na modalidade de oficinas e rodas de conversa possibilitou a cada participante e mais diretamente a nós, a realização de uma pesquisa com viés coletivo, cujo foco contempla a *gestão do processo pedagógico articulado com a equipe e a comunidade escolar* – tema que tratamos neste capítulo –, uma vez que envolveu docentes e gestores em processos reflexivos de autoria sobre seus devires profissionais e pessoais em educação.

Para ilustrar essa abordagem e a defesa que dela fizemos, destacamos que:

Nas oficinas, o pesquisador-observador constitui alguns mapas das rotinas de criação e produção dos fazeres-saberes da pesquisa. O espaço de oficinas constitui-se como uma experiência com linguagens e tecnologias variadas que – ao aliar o desejo de inventar formas diferenciadas com distintos materiais de expressão – potencializa o processo de problematização acerca do que está sendo produzido na oficina (GORCZEWSKI; GOIS, 2013, p. 124).

Nas oficinas e rodas de conversa, que foram tomadas como dispositivos de aprendizagem, assumimos uma concepção não apenas pedagógica, mas também filosófica, em defesa do diálogo e da ação coletiva como estratégias de aprendizagem do ensino e da gestão. Entendemos que neste trabalho coletivo foi possível compreender as ações pedagógicas e as mudanças nos afazeres que configuram o aprender na escola como processos complementares aos anseios da comunidade escolar.

Ao lançarmos os desafios de agir e pensar coletivamente não só o ambiente escolar, mas a prática e a experiência de cada profissional participante, semeamos possibilidades outras de compreensão da educação como ação constitutiva de toda a comunidade. Assim, abrimos fronteiras para que o gestor possa compreender as condições de ação do professor, para que ele possa perceber os sentidos dos saberes e fazeres do gestor e este possa rever os laços de sua ação com outras instâncias da hierarquia educacional, bem como, com os traços culturais característicos da comunidade escolar. Objetivamos, com isso, um alargamento na forma de pensar, rumo a uma concepção de gestão democrática (LÜCK, 2011) e à importância que

5 A etapa do Curso que nos coube realizar envolveu gestores e professores vinculados à 24ª Coordenadoria de Educação da SEDUC, que atuam nos municípios de Cachoeira do Sul e Cerro Branco - RS. Os gestores de ambos os municípios formaram um dos grupos, enquanto os professores foram divididos em dois grupos, respectivamente, de cada um dos municípios participantes.

emerge de cada ação pedagógica em si e em suas repercussões sociais quando imersos nas vivências de atualização de seus modos existenciais de ser-viver a docência.

Nesse sentido, concordamos com o que postula Gryzybowski (1986, p. 41-2), citado por Frigotto (2000, p. 26):

[...] a educação é, antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de 'saber social' (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar, na educação, conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais.

Por essas e outras razões, convidamos a participar das reflexões que aqui apresentamos, falas e contribuições de vários colegas participantes da nossa ação de formação. Na medida do possível, procuramos contemplar diferentes nuances deste pensamento, dadas as diferenças de contexto, de função e de formação dos participantes.

2 ORGANIZAÇÃO, PLANEJAMENTO E ACOMPANHAMENTO DA AÇÃO EDUCATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR

[...] para haver aprendizagem em qualquer nível, tem que haver por parte do professor uma paixão pelo conteúdo que ele está ensinando. A aprendizagem é uma simbiose entre o educando e seu professor. A partir do encantamento do estudante, o educador direciona o seu objetivo, usando os recursos de maneira produtiva. Não adianta ter disponível as tecnologias mais avançadas se não houver este encantamento. [...] para haver aprendizagem, devemos saber o porquê e não só o como fazer (Excerto de escrita - no Glossário - ambiente virtual, Ago, 2018).

No eixo temático do curso sobre planejamento e acompanhamento da ação educativa, as discussões versaram sobre diferentes aspectos deste processo. Aqui procuramos destacar: o direito à educação de qualidade e as perspectivas da educação para século XXI; a organização da gestão da escola como possibilidades de transformação e de humanização dos sujeitos; os modos de refletir e significar as funções do coordenador pedagógico nos espaços e tempos escolares e educativos enquanto articulador do coletivo dos sujeitos, das relações de ensino-aprendizagem e da formação continuada, mediadas pela proposta pedagógica.

O eixo também discutiu as funções do coordenador pedagógico no planejamento coletivo da Educação Básica; as possibilidades de estabelecer relações entre a organização curricular, os processos de planejamento, de ensino, de aprendizagem e de avaliação; ações para identificar as especificidades dos documentos que orientam a ação educativa no contexto escolar (Regimento, Projeto Político Pedagógico, Planos de Estudos e Planos de Trabalho). Destacamos, no bojo dessas reflexões, as possibilidades da construção coletiva e participativa destes documentos escolares, reconhecendo, para isso, a pesquisa como princípio educativo e transversalizador das áreas de conhecimento e respectivos componentes curriculares na Educação Básica. Essa curiosidade, própria da assunção de uma atitude pesquisadora, foi, aos poucos, se tornando um modo de perpassar todas as conversas sobre aprendizagem e gestão do processo educativo.

A aprendizagem consiste em desenvolver capacidades que nos permitirão construir nosso próprio percurso de conhecimento. Como diz a poeta Adélia Prado: “Não quero a faca, nem o queijo. Quero a fome”. Considerando que vivemos numa sociedade em constante transformação, precisamos aprender a querer, a buscar, a compreender, selecionar e transformar informação em conhecimento, e utilizar novas ferramentas para potencializar nosso aprendizado e criar nossas formas de compartilhá-lo (Excerto de escrita - no Glossário - ambiente virtual, Ago, 2018).

Neste percurso, para aprofundar os pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva dos projetos de trabalho enquanto metodologia interdisciplinar de ensino e de aprendizagem, coletivamente, refletimos sobre os possíveis mecanismos/instrumentos a serem utilizados para a vivência e o acompanhamento do percurso pedagógico docente, incluindo tecnologias digitais contemporâneas. “Através do uso das novas tecnologias, o sujeito que aprende, investiga, experimenta, inova e tem a possibilidade de melhorar e transformar o contexto social no qual está inserido tem a possibilidade de melhorar o mundo” (Excerto de escrita - no Glossário - ambiente virtual, Ago, 2018).

Assim, vivenciar práticas pedagógicas na modalidade EAD para compreender por meio do curso de formação continuada as contribuições das tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem foi algo potente. O ambiente virtual de aprendizagem possibilitou interações subjetivas sobre a gestão do processo educativo pedagógico, sua organização e planejamento, como também orientou comunicações, fóruns e outras conversas sobre a importância das reuniões pedagógicas, como interconexões necessárias à docência e à gestão na Educação Básica, atribuindo a estes fazeres um sentido mais vivo de espaço de formação continuada.

Assim, as narrativas dos gestores e professores cartografadas nas oficinas, nas rodas de conversas, nos fóruns de discussão e nas atividades postadas foram elementos centrais para seguirmos um percurso de aprendizagem coletiva sobre cada tema proposto no eixo. Além disso, tais narrativas são o pano de fundo da investigação que oportunizou o conjunto de reflexões que compartilhamos neste capítulo, pois se densificam nesse campo de estudos pelo viés da subjetividade.

Essa experiência, que envolveu subjetivamente cada um dos participantes, em oficinas e em outros espaços de aprendizagem, oportunizou também o encontro e a produção autoral de gestores e professores com referencial teórico diversificado e as tecnologias digitais. A nós, coube acompanhar os percursos e cartografar no fluxo, esse exercício de autoria e de potencialização das vivências do conhecimento nas redes constituídas, a partir das experiências afetivas e cognitivas dos professores/gestores.

Os participantes apresentaram e passaram a compreender melhor os espaços de atuação nas escolas, como importantes não apenas para o ensino de conteúdos aos estudantes, mas também para construir novos modos de aprender e de estar junto com a comunidade escolar e seu entorno, conforme ilustra o excerto abaixo:

Na escola que trabalhamos, estamos desenvolvendo esse ano o Projeto Aula Ponte. Esse projeto foi baseado na famosa Escola da Ponte em Portugal, e busca como primeiro objetivo a interação entre alunos de diferentes turmas, em diferentes níveis de

aprendizado, resultando na aprendizagem das diversas áreas do conhecimento (Excerto de narrativa em ambiente digital, Grupo de gestores -t1g⁶, Set. 2018).

Estamos desenvolvendo um projeto que pretende criar um aplicativo de distribuição gratuita, para Android, desenvolvido no Thunkable Classic. O tema é da área da História, mas que influencia o mundo contemporâneo. Por entender ser necessário dialogar com as outras áreas do saber, pensa-se em criar textos, inserir imagens e datas da Revolução Francesa. Os construtores do aplicativo são os estudantes e os professores, pois, entende-se que os saberes devem ser problematizados dentro desta relação (Excerto de narrativa em ambiente digital, Grupo de gestores -t1g, Set. 2018).

A aprendizagem escolar deve promover a inovação no mundo. Ela, obviamente, também deve passar por inovações constantes, pois, do contrário, ficará defasada. A aprendizagem escolar gera a emancipação das pessoas, capacitadas a questionarem os poderes hegemônicos que sustentam a realidade como ela é (Excerto de narrativa em ambiente digital, Grupo de gestores -t1g, Set. 2018).

Projeto Práticas Restaurativas na Construção de Valores os alunos aprenderão a lidar com os seus sentimentos e irão respeitar os sentimentos dos outros, buscando a harmonia e a cooperação nas turmas, no círculo as máscaras cairão e veremos os alunos como eles são verdadeiramente e eles se verão uns aos outros e que aprendam a fazê-lo sem julgamento (Excerto de narrativa em ambiente digital, Grupo de gestores -t1g, Set. 2018).

[...] a escola vem sendo cada dia mais responsável pelo ensino e “educação” dos alunos. A falta de tempo da família é uma das causas que faz com que professores se envolvam mais na vida do aluno não só no ensinar, mas dedicar-se cada vez mais e até fazer uso da afetividade para com seu aluno (Excerto de narrativa em ambiente digital, CA-t1p, Ago. 2018).

Desenvolvemos um projeto sobre Direitos Humanos com o objetivo de enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática, inserindo nas práticas do dia a dia a cultura de direitos humanos (Excerto de narrativa em ambiente digital, Grupo de gestores -t1g, Set. 2018).

Desenvolvemos um projeto sobre alimentação saudável. Os professores se organizaram juntamente com seus alunos para que durante o ano desenvolvessem atividades relacionadas e voltadas a uma alimentação saudável e equilibrada (Excerto de narrativa em ambiente digital, Grupo de gestores -t1g, Set. 2018).

A escola ainda é o local de aprendizagem e prática de valores, de vivência cidadã; um espaço de organização social e de desenvolvimento de habilidades e competências a partir de experiências organizadas intencionalmente pelo professor. Leva em conta a formação integral do ser humano e é um rico espaço para formação e aperfeiçoamento docente (Excerto de narrativa em ambiente digital, AS-t1g, Ago. 2018).

Os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, nos dá uma direção de como podemos refletir sobre a diversidade, quanto ainda devemos trabalhar no âmbito educativo em busca de uma educação para todos, pois o mundo atual tem exigido um ser humano em constante transformação, com espírito cooperativo e humanizado (Excerto de narrativa em ambiente digital, ALC-t1p, Ago. 2018).

Necessitamos de uma educação que prepare os indivíduos para enfrentar os desafios do terceiro milênio, para adequar-se a um mundo de mudanças. Acredito que atividades que despertam a curiosidade dos alunos e os desafiem se tornam mais atraentes (Excerto de narrativa em ambiente digital, ALC-t1p, Ago. 2018).

6 As letras em maiúsculo é um jeito de identificar neste eixo 1, os participantes, resguardando assim suas identidades. O termo t1p significa turma 1 de professores; t2p - turma 2 de professores e t1g - turma 1 de gestores (a turma de gestores inclui coordenadores, diretores e vice-diretores das escolas).

Desenvolvemos um projeto maravilhoso sobre jornal escolar.



Nesta lógica, abrir espaço para pensar a docência no contexto social contemporâneo constituiu-se em processo que pode favorecer a (re)invenção de pensamentos, de metodologias, de processos educativos, a partir de encontros com suas próprias narrativas. Para isso, no primeiro eixo, o curso promoveu um debate sobre a aprendizagem e seus desafios no contexto escolar. As narrativas produzidas pelos cursistas nos ajudam a entender o movimento e a recursividade deste percurso em processo, que é a docência.

Para os cursistas, ser professor na contemporaneidade exige o que Freire denomina de rigorosidade metódica. Para Freire (1996, p. 14), “esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso ‘bancário’ meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo”. Para o autor, é justamente neste sentido que “ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”. Nesse sentido, no trabalho pedagógico temos a importância da “presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 1996, p. 14).

Nestes excertos das narrativas dos professores e gestores, no eixo 1, podemos perceber entendimentos sobre aprendizagens em sala de aula, bem como, possibilidades de refletir metodologias para a organização do trabalho pedagógico e seus desafios cotidianos.

Ser professor hoje em dia não está nada fácil, pois hoje em dia temos uma geração de crianças e adolescentes mais questionadores que são bombardeados por informações, pois vivem num mundo extremamente digital. Assim os planejamentos das aulas hoje é muito importante, já que o professor precisa diversificar suas estratégias de aulas a partir de critérios já conhecidos que possibilitam a interação dos alunos com os conteúdos a serem aprendidos fazendo com que os alunos reflitam, participem e tenham vontade de aprender a partir de desafios e propostas apresentadas a eles (Excerto de narrativa em ambiente digital, DF-t1p, Ago. 2018).

A relação entre professor e aluno é fator estimulante para o andamento das aulas, pois o aluno demonstra interesse muito maior por suas aulas. A sala de aula requer um professor dinâmico e que domine o conteúdo a ser estudado, propiciando uma aprendizagem significativa para e na vida do aluno (Excerto de narrativa em ambiente digital, AS-t1p, Ago. 2018).

Diante do contexto atual, um argumento que pode ser utilizado a favor da aprendizagem escolar está relacionado a era da tecnologia e conectividade. O mundo passa e ser cada vez mais instantâneo, o conhecimento e a descoberta também, e isso implica diretamente no contexto escolar. O aprender e vivenciar dos alunos está cada vez mais rápido e isso exige mudanças no papel do professor, ele necessita ser mediador da aprendizagem promovendo relações mais estreitas entre a educação e os aspectos éticos, coletivos e comunicativos (Excerto de narrativa em ambiente digital, CB-t2p, Ago. 2018).

Para os dias atuais o nosso olhar como educadores precisa ser direcionado para as aprendizagens visando novas formas de ver o mundo, através de conceitos, de questões evidentes, buscando através de pesquisas às bases fundamentais para o assunto estudado (Excerto de narrativa em ambiente digital, MF-t1g, Ago. 2018)

Para tornar a aula mais atraente a educação precisa oferecer aos indivíduos a oportunidade de se atualizarem, aprofundando e enriquecendo os seus conhecimentos (Excerto de narrativa em ambiente digital, ALC-t1p, Ago. 2018).

Todos os dias aprendemos algo novo. Cabe ao professor direcionar o enfoque sobre o que se deseja que o aluno aprenda. Ao mesmo tempo o professor precisa ressignificar, atualizar a forma de ensinar, já que as tecnologias modernas estão fazendo este papel com soberania e competência ao passo que a escola, muitas vezes continua fazendo da mesma forma que há muito tempo atrás (Excerto de narrativa em ambiente digital, RJ-t1g, Ago. 2018).

Os deslocamentos que o professor precisa fazer para tornar a sala de aula mais atraente considerando os diferentes modos de organizar o ensino podemos afirmar que o aluno se instiga aprender quando vê o “brilho dos olhos” do professor, quando percebe nele a diferença em ter o conhecimento proposto. Deve desenvolver dinâmicas e estratégias que envolvam o aluno com a aula, de modo a que se torne participante ativo do processo de interação (Excerto de narrativa em ambiente digital, PR-t2p, Ago. 2018).

A educação necessita proporcionar o empoderamento discente, ou seja, possibilitar condições de aquisição de informações necessárias que resultem em conhecimento e no desenvolvimento do senso crítico e que o aluno deixe de reproduzir conceitos e aprenda a pensar, questionar e argumentar (Excerto de narrativa em ambiente digital, DA-t1g, Ago. 2018).

Na aula o papel do professor é incentivar esse jovem a ser sempre melhor, a fazê-lo crescer a buscar vitórias, a conquistar seus interesses dando a ele possibilidades de aprender de modo integral (Excerto de narrativa em ambiente digital, CSP-t1p, Ago. 2018).

Para o professor tornar a sala de aula mais atraente deve usar da reflexão e da troca de experiências com colegas. A reflexão serve para repensar seu trabalho e também para corrigir momentos que não tiveram valia na aprendizagem dos alunos, já a troca de experiências favorece o intercâmbio de boas ideias e de novas formas de pensar e ensinar (Excerto de narrativa em ambiente digital, FSL-t1p, Ago. 2018).

Transformar a proposta de ensino em projetos de interação é ouvir relatos dos alunos quanto às suas experiências cotidianas e trazê-las para a vida escolar, sendo elas positivas ou negativas. A utilização da aula como espaço de investigação, transformando a prática de ensino atraente para os alunos (Excerto de narrativa em ambiente digital, SMU-t2p, Ago. 2018).

Vale destacar que nos excertos das narrativas dos professores e gestores, percebemos discursos sobre a prática educativa, que se aproximam do referencial teórico freiriano, especialmente, aquele apresentado nos livros, **Pedagogia da Esperança** e **Pedagogia da Autonomia** (FREIRE, 2008 e 2001). Isso se verifica quando percebem o ensinar como processo ético, estético, que exige tomada consciente de decisões éticas e estéticas, além de segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento. Ainda, quando compreendem que a educação é uma forma de intervenção no mundo, que exige, sobretudo, saber escutar, ter disponibilidade para o diálogo e, principalmente, que ensinar exige querer bem aos educandos (FREIRE, 2001).

Nos encontros presenciais, nas reflexões trazidas pelos educadores, percebemos um caminhar pedagógico de esperança, de acreditar que estar naquele contexto de formação continuada demonstra sua fé nesse devir esperançoso. Afinal, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2001, p, 39).

2.1 Rodas de conversa: o processo pedagógico em pauta

As rodas de conversas presenciais e em ambiente digital foram organizadas de forma a abrir espaço para pensamentos e proposições em torno das temáticas indicadas pelo Programa do Curso – destacadas na Figura 1 – para este processo de formação e atualização pedagógica. A metodologia que adotamos, seguindo os passos da abordagem dialética – mobilização, problematização e síntese – teve como ponto de partida o convite abaixo.

Figura 01: Convite para as rodas de conversas sobre gestão do processo pedagógico



Nossa proposta tomou por base também a proposta de Guattari e Rolnik (2011, p. 17), quando afirmam que “a emergência processual das singularidades pode contribuir para a criação de uma relação autêntica com o outro”. Neste entendimento, trazemos as narrativas constituídas nas rodas de conversa como elo que une as emergências processuais das finalidades da educação com as nossas histórias de vida, com as nossas subjetividades.

Para Morin (2010, p. 103), “as cinco finalidades educativas estão ligadas entre si e devem alimentar umas às outras: a cabeça bem-feita, que nos dá aptidão para organizar o conhecimento; o ensino da condição humana; a aprendizagem do viver; a aprendizagem da incerteza; e a educação cidadã”. Para o autor, essas finalidades devem despertar, igualmente, a ressurreição da cultura pela conexão entre as duas culturas e “[...] contribuir para a regeneração da laicidade e o nascimento de uma democracia cognitiva” (MORIN, 2010, p. 103).

Dessa forma, e também engendrados no ser-conhecer-fazer que Maturana e Varela (2011, p. 32) nos apresentam quando afirmam que “todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer”, fomos produzindo com os professores espaços de conversas e de aprendizagens autopoieticas, de si e de nossos afazeres, numa rede instituída a partir das proposições previstas pelo curso. Assim, realizamos o nosso processo pedagógico como uma

[...] co-construção de significados, cujo objetivo é abrir e facilitar o diálogo e desenvolver a negociação significativa de processos e conteúdos a serem trabalhados nos ambientes educacionais, bem como, incentivar a construção de um saber relacional, contextual, gerado na interação professor/aluno (MORAES, 2003, p. 210).

Neste percurso inventivo, foi possível tecer compreensões diversas sobre a importância da gestão do processo pedagógico escolar articulado com toda a equipe e a comunidade, além de percepções acerca do acompanhamento pedagógico do desempenho docente e discente, como um processo educativo inerente aos afazeres escolares.

2.2 Um olhar sobre a minha prática: narrativas de professores sobre inovação pedagógica com tecnologias digitais

Ao contemplarmos as narrativas dos professores e coordenadores pedagógicos, legitimamos modos singulares de escutar, de olhar, de experimentar e, portanto, de narrar-se narrando percursos, também singulares, de experiências docentes. Como argumentam Conelly e Clandinin (1995, p. 11), “os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas”. Tornar visível as narrativas docentes, nessa perspectiva, é, também, valorar os diferentes modos como nessa dupla condição de humanos e docentes experimentamos o mundo.

[...] existe um mais sutil e amplo caminho através dos quais os computadores entram no mundo dos adolescentes de auto-definição e de auto-criação [...] nós veremos que na adolescência os computadores tornaram-se parte de um retorno a reflexão, não sobre a máquina mas sobre nós mesmos (TURKLE, 1984, p. 19).

Em relação a este tema, foi interessante perceber compartilhamentos que destacam a importância de inovar com tecnologias no contexto escolar, que vinculam gestores e professores e seus processos educativos com a comunidade. Para Kastrup (2000, p. 53), “podemos escrever e interferir na própria rede e nos territórios locais que se criam em seu interior, participando então da invenção do mundo, numa prática coletiva”. Nesse sentido, é possível pensar que as “tecnologias não constituam um obstáculo, mas um dispositivo importante e atual para a invenção de si e do mundo” (KASTRUP, 2000, p. 53). Na sua participação, presencial e virtual, os cursistas refletiram acerca do movimento constante que vincula a escola ao mundo contextual histórico, cronológico e cultural dos estudantes. Nesse sentido, destacamos os excertos abaixo:

Estamos vivendo em um mundo extremamente tecnológico e integrar essas novas tecnologias à sala de aula ainda é pouco frequente e um desafio para nós docentes, pois precisamos dominar essas tecnologias. Mas apesar disso percebemos o potencial dessas ferramentas e estamos levando essas novidades para a sala de aula, fazendo uso de computadores, tablets e celulares (P. E. E⁷ - 1).

Acredito que o uso dessas tecnologias nos aproxima mais de nossos alunos, pois conseguimos explorar os conteúdos de forma mais interativa. Dessa forma, o aluno passa de um mero receptor que só observa e muitas vezes nem compreende nada, para um sujeito mais ativo e participativo (P. E. E. - 1).

Hoje com todos esses avanços tecnológicos, existe a necessidade de adequação, de abertura para o novo, para tornar as aulas mais atraentes, participativas e eficientes, conciliando a tecnologia sem abandonar os livros e o quadro (P. E. E. - 1).

No ensino de educação artística para alunos dos anos iniciais, especificamente no ensino sobre os pintores modernos que carregam consigo certa complexidade. Para isso é importante apresentar vídeos que mostrem a vida do pintor (como animações, musicais...), também imagens das obras em formato digital. Dessa forma a abordagem do tema em sala de aula fica mais acessível e interessante, pois o aluno não se apresenta apenas como alguém que absorve o conhecimento mas também como alguém que atribui significado e consegue ver os conceitos e questionamentos por trás da produção artística. Com vídeos, torna-se mais fácil relacionar a arte com a sociologia, a história e a filosofia, por exemplo (P. E. E. - 2).

Proporcionar a uma educação pública já sucateada e desinteressada com a realidade do educando, novos métodos de promover o aprendizado crítico e participativo, torna-se também uma forte justificativa para o desenvolvimento deste projeto. O lúdico instiga a curiosidade e a criatividade do educando, passando a mensagem de uma forma prazerosa e fazendo com que estes gravem cada pergunta do jogo relacionando atividades econômicas, clima, relevo, em cada região do país (P. E. E. - 3).

Sonho muito com uma escola feliz e inovadora, capaz de fazer com que nossos alunos sejam capacitados a construir um mundo melhor para si e para os outros que os rodeiam (P. E. E. - 4).

Hoje em dia é muito comum e cada vez mais cedo os alunos interagirem em um ambiente virtual. Isso facilita para nós professores usarmos como um meio de comunicação para realizar trabalhos, recados e avisos, até mesmo pela rapidez que isso nos proporciona. Eu utilizo o Whatsapp com meus alunos para comunicar [...] e é onde eles também tiram dúvidas comigo (P. E. E. - 5).

Sempre gostei de utilizar mídias na organização de meus planejamentos e projetos, por acreditar que são ferramentas que acrescentam em muito na prática pedagógica. Dentre os recursos digitais que utilizo com frequência estão: internet, aplicativos do office: word, powerpoint e *Publisher*, *Hagáquê*, *hotpotatoes*, etc. (P. E. E. - 6).

A proposta desta formação organizada pela COMUNG trouxe uma dimensão humana, ontológica e epistemológica de inacabamento para o debate sobre conhecimentos nas diferentes áreas, como se pode comprovar nos excertos acima. Assim, pensamos que entender, falar e ouvir sobre o nosso devir existencial como humanos educadores em processo nos fortalece para outros viveres em fluxo. Deste modo, também é possível compreender que “aquele que narra transforma uma experiência em linguagem, atividade que, por sua vez, leva à compreensão e ao entendimento da experiência em si” (GAI, 2009, p. 137).

7 Para resguardar a identidade dos participantes, escolhemos uma identificação com as iniciais (P. E. E) - traduzidas como Profissional da Educação Escolar.

A formação docente deve estar presente durante toda a vida profissional, pois a mesma favorece que a aprendizagem escolar aconteça em todos os seus sentidos, isto é, conhecimento ligado à prática gera mais oportunidades, mais informações, conhecimentos, trocas de experiências e oferta de possibilidades (Excerto de narrativa em ambiente digital, MF-t2p, Ago. 2018).

O excerto acima resume, de certa forma, o que conseguimos perceber nas narrativas dos professores e gestores a respeito de suas experiências e concepções das tecnologias digitais como componentes didático-pedagógicos de suas práticas. Assim, vale destacar que tanto os gestores quanto os professores percebem e compreendem o caráter inovador das práticas de gestão do conhecimento e dos processos de ensino e aprendizagem proporcionado pela incorporação das tecnologias digitais na Educação Básica.

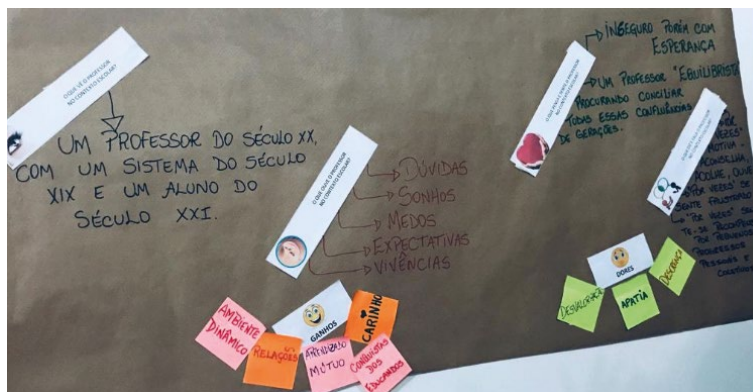
2.3 Planejamento e avaliação da ação educativa: o que falamos, ouvimos, vemos e sentimos no contexto escolar

Vivemos numa sociedade em constantes mudanças. No contexto escolar, as mudanças acontecem, mas nem sempre são produzidas na interação com os partícipes deste espaço, ou seja, muitas vezes, são impostas por documentos de base legal (Municipal, Estadual e Federal), por determinação institucional, etc. Essas imposições, sem contextualização individual e coletiva, podem trazer sofrimentos e insatisfações para o processo pedagógico. Para abrir espaço para o debate reflexivo, o curso oferecido pelo COMUNG trouxe um diferencial subjetivo, ao propor momentos para uma escuta sensível sobre o contexto da prática profissional dos participantes cursistas.

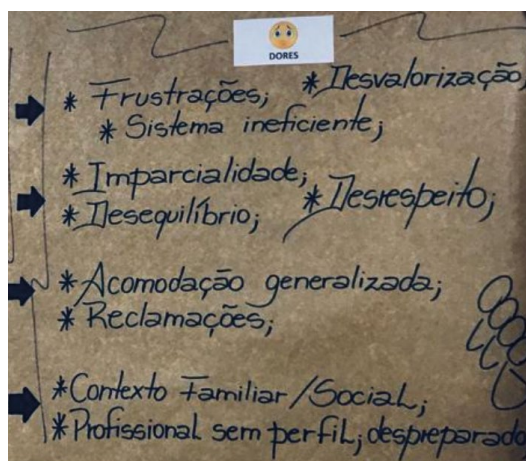
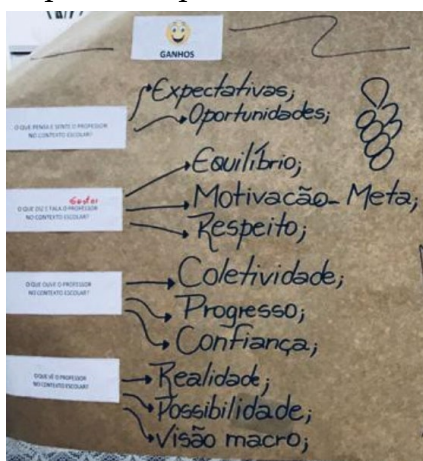
Compreendemos que esse viver em ato possibilitou que “os sentimentos, junto com as emoções que os originam”, servissem “de guias internos que nos ajudam a comunicar aos outros sinais que também os podem guiar. E os sentimentos não são nem intangíveis nem ilusórios [...] são precisamente tão cognitivos como qualquer outra percepção” (DAMÁSIO, 1996, p. 15). Nesse entendimento, o resultado desta curiosa e densa experiência coletiva a respeito do planejamento e da avaliação da ação educativa tornou plena de sentidos a aprendizagem como um processo auto-eco-organizativo no qual a “organização fisiológica transformou o cérebro no público cativo das atividades teatrais do corpo” (DAMÁSIO, 1996, p. 15).

Ou seja, os cursistas, durante as interações, refletiram, compartilharam entendimentos e, coletivamente, produziram um rico material, que expressa, através de narrativas escritas, suas vivências e seus sentimentos ao viver diariamente na escola, cada cena explicitada. Além da produção de cartazes e da socialização, percebemos também os movimentos do corpo como uma narrativa gestual de contentamento e de tristeza sobre seus devires docentes. Afinal, “é a partir de sua subjetividade que afetos e sensações irrompem, sentidos são dados, e algo é produzido” (ROMAGNOLI, 2009, p. 171).

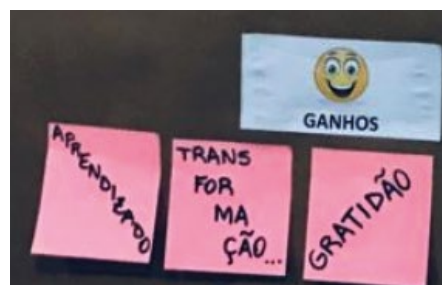
Para sintetizar algumas destas narrativas, apresentamos, nas figuras seguintes, alguns recortes dessas produções dos gestores e professores.

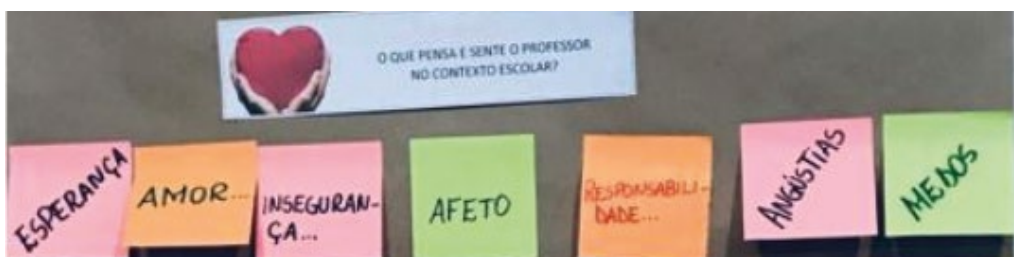
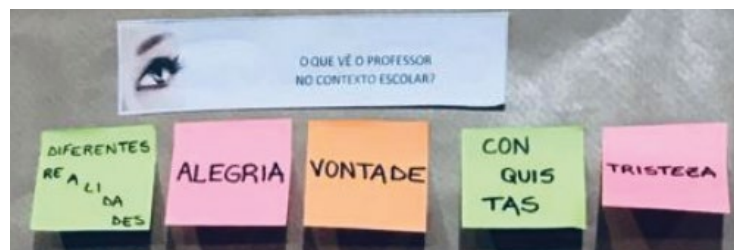
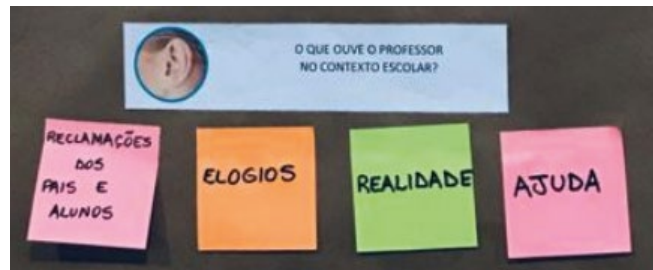


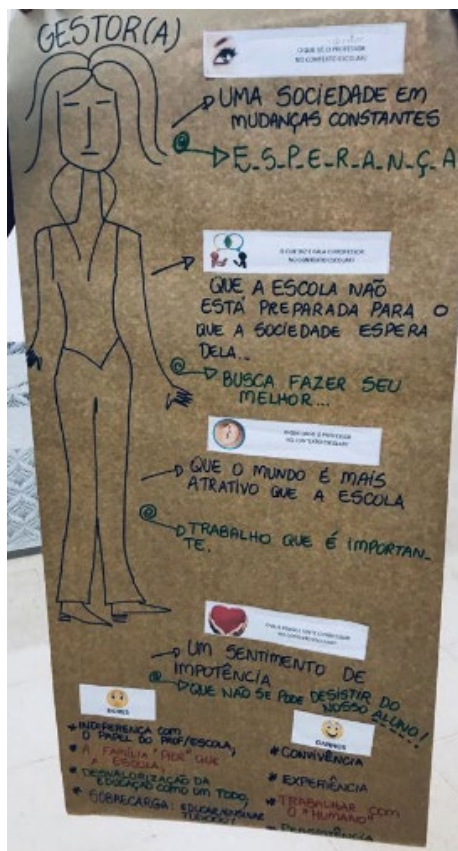
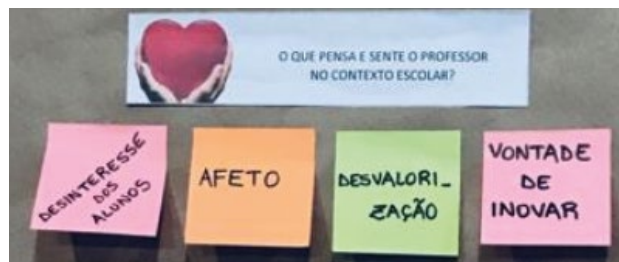
Nesta produção, o grupo apresentou os desejos de mudanças, especialmente, quando destaca que a organização do trabalho pedagógico precisa avançar, pois, segundo os participantes, continua ancorado em saberes do século passado. Essa escrita traz também o desejo de avançar na busca de aprendizagens atualizadas. Nesse sentido, Demo (2002, p. 141) afirma que “quem sabe aprender alarga seus horizontes, explora alternativas, conquista fronteiras” e que “o aprender é dinâmica da vida, que a bagagem recebida na vida não é ponto final. É apenas ponto de partida”.



Nesta escrita, que apresenta um conjunto de sentimentos e percepções sobre o ser- viver a docência, os cursistas organizam, sob o ponto de vista da experiência, conhecimentos para um entendimento da dinâmica movente, não linear, da convivência humana. Para Demo (2002, p. 127), “a vantagem comparativa mais decisiva entre os povos é certamente a capacidade sempre renovada de conhecimento inovador”.







No grupo de gestores que estavam participando desta experiência, a palavra em destaque foi ESPERANÇA. Mas, vale evidenciar que nestas imagens de registro do processo pedagógico realizado ao longo deste curso do COMUNG, percebemos o sentido de uma esperança em movimento, num viés constituído no verbo esperar. Para Freire (2008, p. 11), a esperança, “[...] enquanto necessidade ontológica, precisa ancorar-se na prática”. Como nos afirma Freire (2008, p. 10), não somos esperançosos “por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico”. Logo, “em sua não linearidade emergem utopia, esperança, revolta, confronto”, enquanto modo de conhecer que [...] não deixa nada de pé. Seu primeiro ímpeto é desconstruir, [...] depois reconstrói, mas sempre sob o signo da provisoriedade, para poder continuar desconstruindo” (DEMO, 2002, p. 127).

Além disso, com estas imagens dos processos de aprender inaugurados pelas ações do curso proposto, buscamos tornar visíveis, sobretudo, a potência da ação de pensar com outros a ação educativa. Acreditamos que essa parceria, instaurada entre todos os cursistas e professores formadores ao longo do curso, seja inspiradora de novos começos e de continuidade daquelas experiências que vêm dando certo e aproximando os processos de organizar, planejar e acompanhar as ações educativas no contexto escolar. Nossa aposta, entre outras intenções, tomou como um dos princípios a ideia de que é necessário, considerando as complexas relações

que emergem com o atual cotidiano pedagógico, aproximar os saberes tácitos, ontológicos, daqueles saberes explícitos, epistemológicos, potencializando mais e melhores aprendizagens na Educação Básica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas atividades propostas ao longo deste curso de formação continuada, gestores e professores puderam (re)visitar e interagir com os modos como se percebem e aprendem para potencializar suas práticas educativas. Nesse processo, puderam conversar sobre as possibilidades das tecnologias como estratégias e meios que contribuem para o viver escolar cotidiano. Apesar de sabermos que as tecnologias não garantem a constituição de inovações em fazeres pedagógicos, tampouco, garantem a tessitura de redes, compreendemos que, na relação com os sujeitos escolares, elas podem contribuir na produção de outras formas de organizar ações de educadores e estudantes nas escolas, incluindo aqui toda a equipe de gestão pedagógica que configura o contexto escolar.

A estreita articulação entre ensino/tecnologia/aprendizagem, que foi possível inventar na coletividade, é uma das principais contribuições desta experiência de formação continuada para profissionais da educação. Do ponto de vista teórico-prático, possibilitou discussões que levaram à potencialização da cognição/subjetividade dos docentes e gestores nos encontros com colegas, no acesso a diversos suportes teóricos e a objetos de aprendizagem no âmbito da rede educacional do estado do Rio Grande do Sul.

Como procuramos destacar nas reflexões apresentadas neste capítulo, estamos convencidos, a partir das narrativas dos cursistas, de que está evidente um processo desafiador e potente de formação, na medida em que foram se criando espaços e momentos muito intensos de estudo e de aprendizagem acerca da docência na Educação Básica. Os encontros consigo mesmos, com as práticas, teorias e documentos legais, mediados por nossa equipe de formadores, possibilitaram lançar outros olhares sobre como é e como pode ser a gestão do processo pedagógico em articulação direta com a equipe de professores e gestores escolares, tornando a educação uma ação social plena de sentidos para todos os estudantes e para a comunidade escolar. Da nossa parte, somos gratos por todas as conversas, inclusive aquelas que tiveram como lugar os corredores, por todos os diálogos, por todas as concordâncias e, sobretudo, pelas boas e importantes discordâncias. Todas essas contribuições nos ajudaram a problematizar o que pensamos, como compreendemos o que temos, como vemos a gestão dos processos educacionais para podermos, irmanados pela curiosidade, sonhar e vislumbrar o que queremos e como queremos realizar nossas ações, para que a comunidade na qual atuamos, assim como a sociedade de um modo geral, alcance a educação desejada.

REFERÊNCIAS

CONNELY, F. M.; CLANDININ, D. J. *Relatos de experiência e investigação narrativa*. In: LARROSA, Jorge. *et al. Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes, 1995.

DELEUZE, Giles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DEMO, Pedro. **Complexidade e Aprendizagem** - a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo; Atlas, 2002.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. [et al]. **Didática e Docência**: aprendendo a profissão. Fortaleza: Realce Editora e Indústria Ltda, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GAI, E. T. P. *Narrativas e conhecimento*. In: **Revista Desenredo**, Passo Fundo, n. 2, v. 5, p. 137-144, jul./dez. 2009.

GORCZEWSKI, D.; GOIS, W. F. *Pesquisar e inventar: experiências com a observação e o método da cartografia*. In: FRANCISCO, D. J.; GORCZEWSKI, D. DEMOLY, K. R. A. (Orgs). **Pesquisa em perspectiva**: percursos metodológicos na invenção da vida e do conhecimento. Mossoró: Edufersa, 2013. Cap. 5, p. 103-133.

GUATTARI, Felix; e ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KASTRUP, Virgínia. *Novas tecnologias cognitivas: o obstáculo e a invenção*. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; PELLANDA, Eduardo Campos (Org.). **Ciberespaço**: um hipertexto com Pierre Lévy. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000. Cap. 3. p. 38-54.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Editora Palas Athena, 2011.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 18 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010

PRIGOL, Edna L. e BEHRENS, Marilda A. *A formação e a prática pedagógica do professor do ensino superior: sob a luz do paradigma da complexidade e da transdisciplinaridade*. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; FERREIRA, Jacques de Lima (Org.). **Formação de Professores**: História, Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas. Curitiba: Ed. Appris, 2015.

ROMAGNOLI, R. C. **A cartografia e a relação pesquisa e vida**. *Psicol. Soc.*, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 166-173, maio/ago. 2009.

TURKLE, Sherry. **The second self-computers and the human spirit**. New York: Simon and Shuster, 1984.

Eixo III: Avaliação



A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO INTERNO E EXTERNO: ANÁLISES REFLEXIVAS SOBRE O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

Dirce Hechler Herbertz¹, Gabriela Ullmann Schons², Janaina Cardoso³, Paloma Dias Silveira⁴, Sandra Danieli Werlang⁵, Simone Moreira dos Santos⁶

Resumo: Este artigo sintetiza algumas reflexões sobre as percepções de avaliação no contexto interno e externo, no âmbito educacional, a partir do trabalho de formação continuada de docentes, promovida pela Secretaria Estadual de Educação – SEDUC e pelo Consórcio das Universidades Gaúchas – COMUNG, em parceria com as Universidades Comunitárias. As reflexões deste estudo são fruto da formação realizada pela Universidade Feevale, com professores da rede estadual e municipal das seguintes cidades do Rio Grande do Sul: Arroio dos Ratos, Campo Bom, Cerro Grande do Sul, Cristal, Dom Feliciano, Minas do Leão, São Jerônimo, Sapiranga, Sentinela do Sul e Sertão Santana. Tem como propósito analisar as percepções docentes acerca dos processos avaliativos, tanto internos, quanto externos e suas implicações no cotidiano escolar, a partir de sua prática pedagógica. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, que utiliza a análise de conteúdo. A coleta de dados foi realizada através de atividade proposta na temática A, do Eixo III – “Avaliação: saberes docentes, fundamentos teóricos e perspectivas pedagógicas. Avaliação como instrumento de planejamento das práticas pedagógicas”, no ambiente virtual de aprendizagem, que teve como proposta organizar uma roda de conversa com professores e coordenadores da escola de atuação de cada professor cursista, apresentando como norte a seguinte questão: Quais concepções sobre avaliação circulam na instituição? Após análise, chegamos às seguintes categorias: 1. Avaliação externa; 2. Avaliação interna, com as subcategorias: 2.1 Concepção de avaliação do processo ensino aprendizagem; 2.2 Instrumentos avaliativos; 3. Autoavaliação do professor. Observamos que a avaliação ainda é um desafio a ser superado por grande parte dos professores, no que se refere à interpretação dos dados expressos nos resultados das avaliações externas, na reconfiguração da avaliação interna, no que tange, principalmente à escolha de instrumentos avaliativos que contemplem a diversidade presente no processo de ensino e aprendizagem, assim como, na autoavaliação enquanto estratégia indispensável e competência a ser desenvolvida continuamente.

Palavras-chave: Avaliação do processo ensino aprendizagem. Avaliação externa. Autoavaliação. Instrumentos de avaliação da aprendizagem.

- 1 Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Professora da Rede Municipal de Esteio. E-mail: dhtz@hotmail.com
- 2 Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Assessora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Picada Café/RS. E-mail: gabi_gusk@hotmail.com
- 3 Pedagoga, Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Feevale. E-mail: janainac@feevale.br
- 4 Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Feevale. E-mail: palomasilveira@feevale.br
- 5 Pedagoga, Mestre em Educação, Linguagens e Tecnologia. Professora da Rede Municipal de São Leopoldo. E-mail: sandrasaoleopoldo@gmail.com
- 6 Pedagoga, Mestre em Educação. Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade Feevale. E-mail: simonemore@feevale.br

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto do trabalho realizado pela Universidade Feevale, com os professores da rede estadual e municipal, a partir de uma proposta de formação continuada docente, promovida pela Secretaria Estadual de Educação – SEDUC e pelo Consórcio das Universidades Gaúchas – COMUNG, em parceria com as Universidades Comunitárias.

A formação continuada de professores, além de ser um debate clássico, sempre é um campo complexo, haja vista que é preciso repensar constantemente a prática, uma vez que não se pode mais contar com verdades absolutas. Portanto, refletir, ressignificar e reconstruir a prática pedagógica é necessário, para cada grupo e realidade em que o professor se insere.

Nesse sentido, as discussões aqui tecidas tem o propósito de alargar o entendimento sobre o tema, que já é recorrente no âmbito educacional, mas que necessita de constantes reflexões, a fim de qualificar a prática pedagógica docente.

MARCO TEÓRICO

A avaliação é um tema amplo e de inúmeros debates no âmbito educativo. De modo geral, é pensada para ser aplicada aos alunos e não à prática educativa como um todo, o que revela a concepção de avaliação adotada. A avaliação nem sempre foi ou é compreendida como processo de reflexão e qualificação do trabalho pedagógico. Pensar a avaliação nessa perspectiva requer mudança de concepção sobre o mundo, a sociedade, o ser humano, a educação. Para isso, é preciso desconstruir conceitos e concepções e reconstruí-los, uma vez que “vivemos em tempo de mudanças, de ressignificações, de contestações acerca de modelos e posturas de todas as ordens” (HOFFMANN, 2008, p. 29).

Na medida em que a concepção de avaliação é ressignificada, compreendendo sua função e intencionalidade, é possível pensar que as ações pedagógicas levem em consideração as necessidades dos alunos. Assim, a avaliação pode ser vista como processo contínuo de reflexão sobre o contexto escolar. Segundo Luckesi, a avaliação é vista

como instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que ele possa avançar no seu processo de aprendizagem. Deste modo, a avaliação seria [...] um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para sua aprendizagem (LUCKESI, 1990, p. 52).

No caso da avaliação externa, podemos pensar na perspectiva de que seus resultados sirvam de análises reflexivas que venham a contribuir com efetivas mudanças no contexto educativo, exigindo “um duplo compromisso de gestores e formadores: o de mobilizar os docentes à discussão de suas práticas e concepções, bem como, o de mediar a construção de novos saberes” (HOFFMANN, 2008, p.32). Nesse sentido, podemos pensar que a avaliação proporciona a retroalimentação da prática escolar de modo geral, bem como, da prática docente. Nessa perspectiva, a formação continuada, a partir de debates e reflexões, pode contribuir para o redimensionamento e a qualificação da ação pedagógica.

METODOLOGIA

A metodologia desse estudo é a qualitativa, através da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2010). Analisam-se as contribuições dos docentes no Eixo III, Unidade A, que tratou do tema: “Avaliação: saberes docentes, fundamentos teóricos e perspectivas pedagógicas. Avaliação como instrumento de planejamento das práticas pedagógicas”.

O objetivo é analisar as percepções docentes acerca dos processos avaliativos, tanto internos, quanto externos, e suas implicações no cotidiano escolar, com base na seguinte questão: Quais as percepções dos professores acerca da avaliação interna e externa e seus reflexos no processo ensino aprendizagem, a partir de sua prática pedagógica?

Os sujeitos desta análise são professores da rede pública de ensino que participaram da formação citada e trabalham nos seguintes municípios do Rio Grande do Sul: Arroio dos Ratos, Campo Bom, Cerro Grande do Sul, Cristal, Dom Feliciano, Minas do Leão, São Jerônimo, Sapiranga, Sentinela do Sul e Sertão Santana.

As categorias para a análise de conteúdo foram elencadas a partir das falas dos professores participantes no Eixo III do ambiente virtual de aprendizagem, cuja atividade selecionada foi a da temática A, que tinha como proposta organizar uma roda de conversa com professores e coordenadores da escola de atuação de cada professor, tendo como norte a seguinte questão: quais concepções de avaliação circulam na instituição? Após esse levantamento, os participantes da formação deveriam fazer uma síntese dos achados e refletir sobre eles na Roda de Conversa Virtual, podendo interagir nos tópicos criados pelos colegas.

As categorias elencadas foram as seguintes: 1. Avaliação externa; 2. Avaliação interna, com as subcategorias: 2.1 Concepção de avaliação do processo ensino aprendizagem; 2.2 Instrumentos avaliativos; 3. Autoavaliação do professor.

1 AVALIAÇÃO EXTERNA

A avaliação da aprendizagem, no Brasil, vem sendo debatida e planejada tanto numa acepção macro, em nível governamental e de sistema, quanto numa acepção micro, em nível escolar, refletindo resultados da aprendizagem em sala de aula. Na acepção macro, os indicadores educacionais são utilizados para expressar e comunicar dados que refletem a realidade educacional brasileira.

Nesse sentido, cabe destacar que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) centralizam informações a respeito da frequência, avaliação e outras informações relevantes sobre educação.

Convém relembrar que, atualmente, no Brasil, o processo de avaliação externa da Educação Básica é constituído pelo SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica, que se desdobra na ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - que é a Prova Brasil, uma avaliação censitária e bianual, aplicada no 5º e no 9º ano do Ensino Fundamental; ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização, aplicada no 3º ano do Ensino fundamental; a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, aplicada com a mesma periodicidade e nos mesmos anos escolares, incluindo o 3º ano do Ensino Médio. A diferença é que abrange de forma amostral escolas e alunos das redes públicas e privadas do país, que não atendem aos critérios de participação da ANRESC/Prova Brasil. O resultado de todos estes processos de avaliação compõe o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Nesse contexto, percebemos que a maioria dos professores de diferentes municípios participantes do Curso de Formação Continuada da Rede Pública reconhecem os indicadores produzidos por tais institutos, embora os considerem elementos produzidos tecnicamente, por instâncias governamentais, que nem sempre refletem a realidade escolar.

Nas atividades desenvolvidas presencialmente nos Encontros de Formação e virtualmente nos debates, fóruns e rodas de conversa, os professores se propuseram a discutir os indicadores educacionais, numa perspectiva de diálogo e de interpretação de dados, a partir de análise conceitual e metodológica de tais índices.

Um exemplo interessante sobre o que pensam os professores a respeito da concepção de avaliação e índices pode ser observado na contribuição da Professora **A**, ao expressar que

diferentes são as concepções das ferramentas de avaliação da aprendizagem na Educação. Essas questões sempre motivaram vários debates no interior das escolas, entre os profissionais. Vale dizer que os indicadores são importantes ferramentas que retratam a aprendizagem de nossos alunos, além de servir de orientação para que os docentes possam refletir sobre sua prática pedagógica, reavaliando-a, de acordo com as dificuldades encontradas pelos alunos nos instrumentos de avaliação e, assim, pensar em novas estratégias que possam sanar a “não aprendizagem” dos alunos. (PROFESSORA CURSISTA **A**, DE CAMPO BOM).

A Professora participante **B**, de Minas do Leão, ao discutir as avaliações externas, destaca que elas

[...] são importantes, no entanto são muito objetivas, aplicadas de forma mecânica. Apresentam os índices, que realmente são muito baixos, mas não indicam soluções para as reprovações. [...]. A tarefa do professor no dia a dia na escola não é nada fácil diante de tantos conflitos que há na sociedade.

Ainda, a mesma professora traz uma reflexão e uma preocupação em relação à aprendizagem do aluno e à forma como o sistema propõe suas avaliações externas, que nem sempre contemplam a realidade e as especificidades de cada região, pois é um instrumento padrão para todos os estados e alunos.

Nessa direção, Sacristán (1998, p. 320) comenta que o resultado das avaliações externas, dependendo de como são interpretados e trabalhados, podem comprometer o debate crítico sobre a situação educacional e seus procedimentos, “[...] além de submeter os professores a uma pressão externa, subtraindo-lhes a autonomia profissional e impedindo-os, contraditoriamente, de desenvolver um trabalho mais profícuo com seus alunos”.

Nessa perspectiva, para um dos professores do curso de formação do município de Sapiranga, doravante Professora Cursista **C**, “as avaliações externas e os dados do IDEB servem como uma referência do que deve ser melhorado no conjunto da educação”. A referida Professora entende, ainda, que qualquer melhoria “substancial nestes níveis e resultados passa diretamente, em primeiro lugar, por um maior investimento público na área de educação”.

Ainda, na perspectiva que essa análise assume, podemos pensar que a leitura feita por alguns professores acerca da avaliação externa é no sentido de que ela “[...] realça a deficiência do nosso sistema público de ensino que está na média” (PROFESSORA CURSISTA **D**, DE SAPIRANGA), em se tratando do resultado do IDEB.

Em contrapartida, há instituições de ensino nas quais a equipe diretiva/pedagógica prima por acompanhar através de observações e análises as avaliações internas e externas a

fim de buscar caminhos que possam ser desenhados e desenvolvidos em parceria com o corpo docente na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. A professora Cursista E, de Campo Bom, afirma que:

Esses indicadores são apresentados aos professores nas reuniões pedagógicas para juntos analisarmos os resultados obtidos. Juntos, professores e equipe diretiva, trabalham para encontrar a melhor maneira para o ensino e a aprendizagem dos nossos alunos na nossa escola.

A partir da análise, discussão e reflexão sobre os resultados das avaliações externas, junto ao grupo de professores das escolas, observa-se que eles se engajam para redimensionar sua ação pedagógica.

Desta forma, a avaliação externa e a interna estão interligadas, pois, a partir dos resultados das avaliações externas, é possível analisar e repensar o fazer pedagógico, qualificando o processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, o texto aborda, sequencialmente, a avaliação interna numa perspectiva do processo de aprendizagem.

2 AVALIAÇÃO INTERNA

2.1 CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Partindo do pressuposto de que a avaliação interna está intimamente ligada à concepção de avaliação expressa no Projeto Político Pedagógico da escola, pensamos que ela não pode reduzir-se a um único processo técnico, mas, sim, num projeto amplo de educação e sociedade.

Corroborando essa ideia, a Professora Cursista F, de Cerro Grande do Sul, refere que em sua escola a avaliação “[...] parte do princípio que existe um regimento que norteia a filosofia da escola, mais o PPP, vinculado com a avaliação a partir de conceitos para as séries finais e Ensino Médio, com a realização de pré-conselho por área de conhecimento, sendo as séries iniciais avaliadas por pareceres descritivos”. Continua explicando que todos estes elementos compõem a avaliação da aprendizagem. A ideia é avaliar o aluno como um todo, ou seja, “sua realidade, sua cultura, suas origens e história de vida”, interagindo com ele, a fim de oportunizar-lhe uma aprendizagem que busca a compreensão do meio que o cerca.

A Professora Cursista G, também de Cerro Grande do Sul, ao falar sobre a concepção de avaliação do processo ensino aprendizagem enfatiza que “a avaliação não pode ser apenas uma forma de verificar se o aluno atingiu o necessário para a aprovação. [...] antes de tudo ela deve ser diagnóstica, precisa ser também uma forma de nortear o processo de ensino”. Destaca que, “a partir de um [...] diagnóstico bem feito e uma análise da individualidade do aluno [...] é possível perceber a evolução individual do educando, refletindo sobre seu crescimento pessoal, deixando de compará-lo com os demais alunos e percebendo suas potencialidades”. Indo ao encontro dessa ideia, a Professora H, de Cerro Grande do Sul, salienta que “uma das ações mais importantes é refletir junto com o aluno sobre os resultados, sendo a devolutiva deste instrumento um grande momento da aprendizagem para ambos os envolvidos”.

No entanto, em algumas realidades escolares, percebemos que a avaliação ainda está associada à possibilidade de quantificação da aprendizagem e, por vezes, distante do que está expresso no Projeto Pedagógico.

Nesse sentido, os professores de um dos municípios da formação relataram que a avaliação praticada por eles é somativa, sendo que, para aprovação, o aluno tem que obter 60 pontos no final do ano letivo. Os alunos são avaliados através de provas e trabalhos. Nesse viés, a Professora I, do município de São Jerônimo, relata que a avaliação interna se pauta na perspectiva quantitativa, caracterizada pela “nota/número”. Para Hoffmann (1996), este tipo de avaliação se embasa numa postura tradicional, por classificar o aluno e determinar seu período anual em aprovado ou reprovado, sem considerar seu crescimento em relação à aprendizagem.

Ainda, sobre o aspecto da concepção que fundamenta a avaliação da aprendizagem, os professores, quando questionados sobre o sentido da estratégia de quantificação por trimestres, manifestam algumas incertezas, traduzidas na fala da Professora cursista J, do município de São Jerônimo.

Esta forma de avaliação pode ser questionada por muitos por contemplar mais a questão quantitativa e não qualitativa. Mas o professor pode utilizar métodos diferentes ao avaliar o aluno, contemplando até aspectos qualitativos que demonstrem a evolução do mesmo ao longo de sua trajetória na escola.

Segundo Haydt (2000), esta avaliação somativa, vinculada à noção de medir, tem como premissa classificar os alunos durante um período, trimestre ou ano letivo, conforme os resultados apresentados em provas e trabalhos e, ao final, determinar sua aprovação ou reprovação. Luckesi (1998) lamenta o fato de que a maioria das escolas vê e utiliza a avaliação como instrumento de classificação, como fim e não como processo de aprendizagem para aferir a aprendizagem dos alunos e rever metodologias de ensino.

Nessa perspectiva e concepção de avaliação, pautam-se algumas das realidades dos Professores Cursistas. De acordo com a Cursista K, do município de Campo Bom, muitas práticas avaliativas não valorizam o processo, no sentido de redirecionar a prática pedagógica para promover aprendizagens significativas para os alunos. A prática avaliativa deveria ser de acompanhamento, no qual o professor teria o papel de mediador e estimulador da construção de novos saberes e do desenvolvimento de competências e habilidades.

2.2 INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

Um dos maiores desafios da atividade docente consiste em avaliar o estudante, de forma que o resultado evidencie e comprove os conhecimentos construídos durante determinado período do seu processo de ensino e aprendizagem.

Neste tópico, os instrumentos avaliativos foram discutidos a partir das concepções compartilhadas entre os professores e observou-se unanimidade no entendimento de que avaliar não se resume apenas ao ato de atribuir nota ao aluno ou “classificá-lo” através de um número, derivado única e exclusivamente de provas e testes. Ao contrário, a avaliação contínua e processual, com a aplicação de diferentes instrumentos avaliativos, está presente na fala da maioria dos professores e gestores, conforme as palavras da Professora Cursista L, do município de Dom Feliciano, ao expressar que o aluno “deve ser avaliado diariamente em um todo e não apenas em provas. O conhecimento é para ser levado para a vida e não para apenas um determinado dia de prova”.

No entanto, em algumas realidades escolares, a aplicação de provas e testes, como única forma de avaliar, ainda persiste, tal como se pode perceber no relato a seguir, da Professora **M**, ao observar que a escola na qual atua ainda tem usado “a avaliação mais para aprovação ou reprovação” e percebe também que as avaliações ocorrem “com mais evidência ao final dos trimestres não se caracterizando, sob meu ponto de vista, essencialmente como processo de aprendizagem e sim como uma verificação de determinados conteúdos estipulados para o momento” (PROFESSORA CURSISTA **M**, DO MUNICÍPIO DE CRISTAL). Nessa direção, a Professora **N**, de Sertão Santana, refere que:

A avaliação é uma parte importante no processo, porém ela deve ser realizada de diversas maneiras e não somente com provas, seja descritiva e/ou objetiva. Acredito que a cada etapa devemos refletir sobre pontos positivos e quais precisamos melhorar, tanto na questão do discente, quanto do docente.

Percebemos, nas falas docentes, que ainda há um distanciamento entre o que se vem discutindo e as formas de pensar e de realizar a avaliação dos alunos, de modo que contemple todo o processo de seu desenvolvimento. De maneira geral, o que se evidenciou nas falas das docentes na plataforma virtual, traduz-se em dois aspectos: o primeiro deles tange à questão de que as escolas ainda utilizam as avaliações no sentido de provas e trabalhos, por ser uma exigência que a escola precisa dar conta ao final de cada ano letivo. Em segundo, mesmo sendo uma prática institucionalizada, nem todos os docentes concordam com esta forma de avaliação, o que fica evidente na seguinte fala docente: “Uma avaliação gradual do aluno, em que se observa seu crescimento dentro do que está sendo estudado, acredito que seja a melhor maneira de observar se o aluno realmente está aprendendo ou não” (PROFESSORA CURSISTA **O**, MUNICÍPIO DE CRISTAL).

A preocupação docente em acompanhar o aluno no seu processo de aprendizagem nos remete a Boufleuer (2014, p.76), ao afirmar que “todo o conhecimento, para ser aprendido, precisa articular-se com o universo de experiências, referências e sentidos do sujeito aprendente”. Nesse sentido, a avaliação não necessariamente tem que ser por meio do instrumento prova, mas deve trilhar caminhos que possibilitem ao aluno demonstrar seus aprendizados de diferentes modos. Assim, abrem-se possibilidades e oportunidades de os alunos protagonizarem seu processo de aprendizagens que são múltiplas e não únicas, de modo a recriar e inovar, em vez de simplesmente apenas reproduzir (BOUFLEUER, 2014).

No contexto educativo atual, faz-se necessário (re)pensar a educação e o modo de avaliação, o que somente acontece quando existe “diálogo entre todos os elementos da ação educativa, da permanente reflexão sobre a prática”, afirma Hoffmann (2008, p. 20). Outro aspecto salientado pela autora é a necessária revisão de posicionamentos e de concepções de professores, pais e de toda a sociedade brasileira, acerca dos objetivos escolares, bem como, a celebração da diversidade. Nessa perspectiva, parece-nos pertinente o relato de uma professora de Educação Infantil, cuja prática avaliativa “se dá através da observação do desenvolvimento da criança nas áreas de: linguagem, matemática, vida prática, sensorial e educação cósmica” (PROFESSORA CURSISTA **P**, DE CRISTAL). Desta forma, concebemos a avaliação no sentido de processo e não apenas de resultados. E processo é algo longitudinal, que requer o acompanhamento docente da evolução da aprendizagem, considerando que a construção de novos saberes ocorre a todo instante. No entendimento das professoras do curso de Formação Continuada, a avaliação ainda precisa ser amplamente debatida, o que se evidencia na seguinte fala: “Vejo a avaliação como um processo em construção ainda, temos muito para mudar nas

escolas, acompanhar o aluno como um ser em processo de construção todos os dias e em todos os momentos, assim chegamos a uma avaliação construtiva” (PROFESSORA CURSISTA Q, DO MUNICÍPIO DE CRISTAL).

Ainda, retomando as considerações de Hoffmann acerca da avaliação e a relação dialógica que deve existir entre este tema e a postura docente, defendemos a necessidade de mudanças por parte dos educadores, embora, conforme a autora, se eles não compreenderem o significado real dessas mudanças, não saberão como construí-la, isto é,

não basta alguém dizer-lhe (ao professor) que deve fazer diferente, se ele não pensar diferente sobre o que faz. É muito difícil aventurar-se ao desconhecido. O professor precisa abandonar práticas seguras e conhecidas, arriscando-se a perder seu status de competência, seu controle sobre a situação, a confiança em suas decisões (HOFFMANN, 2008, p 30).

Por fim, pensamos que buscar novas formas de aplicação e de interpretação de instrumentos avaliativos deve ser um objetivo construído pelos professores, de maneira individual e coletiva, numa perspectiva de reflexão-ação. Nesse sentido, a autoavaliação por parte do professor talvez seja uma alternativa em busca desse caminho.

3 AUTOAVALIAÇÃO DO PROFESSOR

No contexto escolar, vivemos tempos que nos inquietam, nos questionam, nos mobilizam, nos fazem pensar sobre as muitas perguntas, para as quais não há respostas prontas. Cada situação vivenciada nos faz refletir sobre nosso papel de educadores. A autoavaliação docente pode ser uma estratégia relevante para possibilitar ao educador uma reflexão individual e coletiva sobre processo de ensino e aprendizagem e a sua ressignificação individual, o que nem sempre é uma tarefa fácil, mas é necessária.

De acordo com Hoffmann (2008, p. 29), “[...] não há mudança sem sofrimento da transição, do próprio esforço implicado que exige, muitas vezes, renúncia, disciplina, dedicação”. Como já dizia Paulo Freire *“somos seres inconclusos”* e, portanto, eternos aprendizes. Significamos e ressignificamos, construímos e reconstruímos. Esses movimentos nos exigem reflexões sobre o fazer docente e se dão ao nos permitimos estar abertos ao novo.

Para Herberth e Vitória (2018, p. 122), “[...] o professor hoje lida com situações inusitadas, imprevisíveis, as quais exigem análise, interpretação e reflexão para então mediar e intervir nas relações de aprendizagens de modo mais adequado”. Nessa perspectiva, sobre a noção do professor reflexivo, Alarcão (2007, p.41) afirma que se baseia na “[...] consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”.

A Professora Cursista R, do município de Sertão Santana, ao abordar o processo de ensino e aprendizagem, questiona: “Mas qual de nós, professores, não nos deparamos com aquela pergunta: fui justo ao avaliar esse aluno? Meus instrumentos de avaliação estavam adequados?” Esta fala demonstra a importância da reflexão sobre a ação, conforme citado por Alarcão (2007). Esta atitude passa também pela autoavaliação do trabalho docente. A autoavaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, implica um olhar atento do professor sobre sua ação, incluindo seu planejamento, metodologias e concepções de avaliação.

Ao encontro dessa ideia, a Professora Cursista **S**, de Campo Bom, comenta que “a avaliação tem papel fundamental na Educação, não apenas no que diz respeito à nota, mas também para que ocorra uma reflexão acerca do fazer pedagógico do professor. Rever, repensar e reconstruir nossa prática se dá muito através do resultado apresentado por nosso aluno”. Nessa mesma direção, a Professora **T**, de Cerro Grande do Sul, destaca o seguinte: “Considero a avaliação um meio de reconhecimento dos meus resultados como professora, como o meu aluno recebeu e assimilou o conteúdo trabalhado, e assim ter uma base para o seguimento das aulas”.

Dessa forma, é possível dizer que a autoavaliação docente, assim como a avaliação do discente, não é um produto que pode ser desvinculado do dia a dia do processo de ensino e aprendizagem. Autoavaliar-se é um ato que caracteriza o agir profissional focado na qualificação da docência. Observamos, entretanto, que o tema da autoavaliação ainda precisa ser mais discutido e desenvolvido, enquanto uma estratégia intencional e sistematizada que compõe a rotina da escola e que influencia diretamente a tomada de decisões pedagógicas.

Conforme Cassetari (2014, p. 184), “[...] fazer com que os professores tomem consciência das suas práticas por meio da reflexão e da interpretação de dados e, com isso, possam identificar o que precisam fazer para melhorar seu desempenho” é fundamental. Destacamos que a autoavaliação pode funcionar como estratégia de autorregulação da prática docente, desenvolvendo-se profissionalmente a partir de um olhar sistemático e analítico que orienta a tomada de decisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo foram analisadas diferentes concepções de avaliação - saberes docentes, fundamentos teóricos e perspectivas -, a partir de excertos extraídos da participação e da interação no ambiente virtual entre os professores participantes da Formação Continuada.

Os comentários evidenciam que a avaliação ainda se configura como um desafio a ser superado por grande parte dos professores, no que tange à interpretação dos dados expressos nos resultados das avaliações externas, na reconfiguração da avaliação interna, na escolha de instrumentos avaliativos que contemplem a diversidade presente no processo de ensino e aprendizagem, assim como na autoavaliação enquanto estratégia indispensável e competência a ser desenvolvida continuamente.

Outro aspecto relevante a ser considerado foi a sugestão, por parte dos docentes, da retomada da temática da avaliação, com maior ênfase, nos cursos de formação continuada de professores, considerando tal tema sempre de grande relevância para a prática pedagógica.

Consideramos que a autoavaliação, como outras avaliações, é uma competência a ser construída de maneira contínua e progressiva, pautada pela análise de questões que envolvem o trabalho docente, o planejamento de projetos pedagógicos, a organização de espaços e tempos, a escuta atenta às relações interpessoais, a autonomia, a inovação, a resolução de conflitos, a relação com as famílias e com a comunidade escolar de modo mais amplo, entre outros.

Ao fim e ao cabo, organizar uma sistemática de autoavaliação é uma forma de sistematizar aquilo que fazemos, o modo como o fazemos e os processos constituídos. Salientamos que as discussões e reflexões não se esgotam nesse momento, em que necessariamente precisamos colocar um ponto final didático. Mas que, a partir deste texto, cada leitor possa fazer suas imersões e reflexões sobre seu fazer docente/pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4.ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.
- BOUFLEUER, J.P. **A escola que avalia e que é avaliada**: educação e formação para a autonomia. Revista Roteiro on line, Edição Especial, Joaçaba: 2014, p. 71 - 86.
- CASSETTARI, Nathalia. **Avaliação de professores**: uma questão de escolhas. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 25, n. 57, 2014, p. 166-197.
- HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.
- HERBERTZ, D.H.; VITORIA, M.I.C. O processo pedagógico reflexivo. In: **Educação Infantil**: Princípios e propostas - o que não pode faltar? Curitiba: CRV, 2018, p. 117 - 124.
- HOFFMANN, J. **Avaliar**: respeitar primeiro educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- LUCKESI, C. C. **Prática escolar do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude**. São Paulo: Cortez, 1990.
- _____. **Verificação ou avaliação**: o que pratica a escola? Série Ideias, n. 8, São Paulo: FDE, 1998.
- SACRISTÁN, G. J. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, Gimeno José; ESTEBAN, Maria Teresa. **Uma avaliação de outra qualidade**. Presença Pedagógica, vol. 2, São Paulo, 1998.

AVALIAÇÕES EXTERNAS E O CONTEXTO ESCOLAR: O OLHAR DO PROFESSOR E DOS GESTORES ESCOLARES

Ail Conceição Meireles Ortiz¹, Luis Sebastião Barbosa Bemme²

Resumo: Nesse artigo, discute-se o impacto das avaliações externas no contexto da atividade escolar a partir da visão dos professores e dos gestores escolares. Os dados discutidos emergem de uma formação continuada oferecida a professores da rede municipal e estadual do estado do Rio Grande do Sul, durante o ano de 2018. A análise empreendida teve como amostra de pesquisa, dados referentes às produções realizadas pelos profissionais participantes do processo formativo do COREDE Jacuí Centro do estado do Rio Grande do Sul. O estudo é abordagem qualitativa, tendo como base teórica autores que discutem as avaliações no contexto escolar. Os resultados indicam que há necessidade de reflexão acerca da forma como esse instrumento pode converter-se numa ferramenta que auxilie nos processos de ensino dos professores. Pontua-se, ainda, uma convergência de ideias entre as percepções dos professores e dos gestores escolares.

Palavras-chave: Avaliação. Avaliações Externas. Formação Continuada.

Introdução

O presente artigo emerge das reflexões realizadas numa ação da formação continuada, voltada para professores e gestores de escolas públicas estaduais e municipais do Rio Grande do Sul. O objetivo dessa escrita é provocar discussões sobre o papel das avaliações externas e como elas podem alinhar-se com a avaliação da aprendizagem escolar feita pelo professor.

Entende-se que o cenário mundial presentifica o acirramento dos efeitos da expansão do sistema capitalista. Este processo histórico multidimensional constitui a globalização, que compreende a ocorrência de manifestações políticas, socioeconômicas, culturais e ambientais, de forma interligada, no espaço mundial.

Este cenário espacial multidimensional sucumbiu o espaço latino-americano, passando a direcionar a vida, em suas diferentes instâncias, nesta lógica padrão. Caminhamos sobre regras do poder econômico. O arranjo das políticas sociais, nestas nações, segue as regras de organismos financeiros internacionais.

Neste cenário, surgiram algumas reformas educativas em diferentes nações da América Latina. A implantação destas reformas atende aos objetivos e metas de acordos para financiamentos de recursos provenientes do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Bianchetti (1999) pontua, ao referir-se às políticas educacionais, que “elas dependem das condições políticas de uma conjuntura histórica, mas, também, das características e do poder dos grupos hegemônicos” (p. 93).

1 Mestre em Educação, Docente de Cursos de Formação de Professores da Universidade Franciscana, Santa Maria, RS.

2 Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Franciscana, Santa Maria, RS.

Neste conjunto de reformas educacionais, agregam-se sistemas de avaliação da qualidade e do desempenho escolar, criando-se procedimentos de diagnóstico do panorama educacional. Institucionalizam-se, assim, mecanismos quantitativos para a “aferição” do desempenho escolar. As verdades veiculadas por estes índices são verdades técnicas, fruto de uma avaliação externa que não abrange todas as dimensões do quadro educacional.

Diante desse quadro, concorda-se com Sousa e Arcas (2010), ao pontuarem que “a permanência das avaliações em larga escala revela a necessidade de pesquisas que permitam compreender como seus resultados repercutem na escola e no trabalho pedagógico” (p. 187), ou seja, é necessário que tenhamos ferramentas que possibilitem identificar se, de fato, essas ações estão correspondendo aos objetivos propostos para a avaliação.

Essas inquietações geraram essa escrita, que se organiza da seguinte forma: uma introdução, na qual se apresenta o tema; o marco teórico, que discute algumas questões problematizadoras da temática; a metodologia, que apresenta os caminhos metodológicos do estudo; a discussão dos achados, que, a partir das evocações dos professores, traz elementos gerados nessas discussões; e, por fim, tecem-se considerações acerca do tema discutido.

Marco teórico

Nas últimas décadas, verificamos um forte impulso à criação de políticas de avaliação do desempenho escolar, tanto em âmbito federal, quanto no estadual. Instalou-se uma política de monitoramento externo da Educação Básica e Superior.

Esse movimento, segundo Alavarse, Bravo e Machado (2013), surge por volta do final dos anos 1980, com o objetivo de monitorar o desempenho dos estudantes em provas padronizadas, o que possibilita a comparação entre as redes e as escolas. A organização dessas avaliações segue uma dinâmica de testagem. Anunciam-se indicadores referenciais, mobiliza-se um suposto treinamento, efetiva-se a testagem e publicizam-se os resultados.

Esse modelo avaliativo, por vezes, diverge do processo avaliativo efetivado nas escolas. A essência da avaliação está centrada em toda a ação humana, constituindo-se numa ferramenta que deve evidenciar a possibilidade de redimensionamento do processo já ocorrido, a fim de proporcionar um olhar sistemático e prospectivo sobre ações postas.

Esse sistema de avaliação, ao longo do tempo, tem sofrido críticas severas em relação ao seu objetivo e, principalmente, em relação ao método como ele é aplicado. Concorde-se com Ortigão (2010), quando afirma que as avaliações de grande porte,

[...] são, pela natureza dos seus propósitos, processos de avaliação bastante diferentes daqueles utilizados por professores para avaliar a aprendizagem de seus alunos nas escolas. Essas diferenças se expressam, por um lado, pela utilização de metodologias e técnicas estatísticas sofisticadas e ainda pouco familiares aos professores de sala de aula (p. 631).

Os indicadores conceituais destas reformas educativas, eficiência, equidade, qualidade, conciliação e capacitação de recursos humanos podem ser examinados sob a dimensão de uma qualidade sócio-histórica, em que se associa a esta análise, o verdadeiro significado de excelência educativa.

Segundo as informações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, no Brasil, a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica

(Saeb) é composto por um conjunto de avaliações externas, que foram instituídas, visando diagnosticar o sistema educacional e identificar fatores que impactam no desempenho do estudante.

No entanto, ainda se nota o predomínio de uma cultura avaliativa baseada em dimensões de fiscalização, de cobrança e de responsabilização, a partir de indicadores com intenções e ênfase política e não no sentido de aperfeiçoamento e de aprimoramento da gestão escolar, tanto em termos de abrangência de espaço escolar, quanto de políticas públicas educacionais.

O significado original da atitude de avaliar deve evidenciar, de forma efetiva, a construção de diagnósticos, que contribuam para a qualificação do trabalho educacional, em aspectos bem pontuais. A avaliação da aprendizagem deve representar uma atitude reflexiva conjunta, inspirando alunos, professores e gestores escolares, em busca de reafirmações e de proposições, firmando uma cultura de autocrítica.

A todos os integrantes da comunidade escolar, a postura de exame detalhado e metódico da ação educativa deve constituir um caminho para a construção de uma cultura colaborativa, afirmando, assim, a corresponsabilização. Já, diante do olhar sistêmico sobre resultados pontuados e planilhas de análise, o comportamento dos gestores de políticas públicas educacionais deve afirmar a projeção de planos e programas, de metas e ações, marcadas tanto pelo atendimento de demandas amplas, como de demandas bem particulares. O desafio da avaliação, hoje, na educação brasileira deve ser não apenas, “medir, avaliar e informar”, mas, acima de tudo, “conhecer, diagnosticar, coletivizar, acompanhar, comprometer-se”.

As concepções de avaliação de aprendizagem, institucional e externa, traduzem modelos de concepções de governo. Na medida em que a Educação é evidenciada como ferramenta técnica e humana para a qualificação profissional, geradora de força de trabalho eficiente no sentido de realização profissional, a fim de conduzir um trajeto consistente e firme de desenvolvimento nacional, a atitude dos agentes avaliadores em todas as instâncias é operacionalizar projetos de avaliação na educação com base em índices mais qualitativos do que quantitativos.

Metodologia

Nesse estudo, optamos por uma pesquisa de caráter qualitativo, por entendermos que esta abordagem busca explicar o porquê dos fenômenos, sem preocupar-se com quantificar os valores e as trocas simbólicas. Outra característica importante dessa abordagem é que ela está centrada em aspectos e explicações da realidade e da dinâmica das relações sociais (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). A opção pela pesquisa qualitativa neste estudo também se justifica pela escuta à subjetividade e pela apreensão dos significados atribuídos pelos informantes ao fenômeno estudado. Desta forma, os ensinamentos de Alves (1991) clarificam esta opção, quando ele pontua que,

[...] para os “qualitativos”, a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas [...] para os “qualitativos” conhecer o conhecido estão sempre em interação e a influência dos valores é inerente ao processo de investigação (p. 55).

Os dados foram analisados utilizando os princípios do método de análise de discurso, uma vez que o estudo busca a interpretação de textos sobre os processos sócio-históricos em que os documentos foram produzidos. A conduta metodológica de análise de discurso se associa à fenomenologia, uma vez que suscita como ponto de partida do processo analítico, o texto. A partir dele, busca-se o campo da especificidade contextual e totalizante, na qual se inserem condicionantes significativos, expressos no texto base. Nesse sentido, argumenta Orlandi (2010):

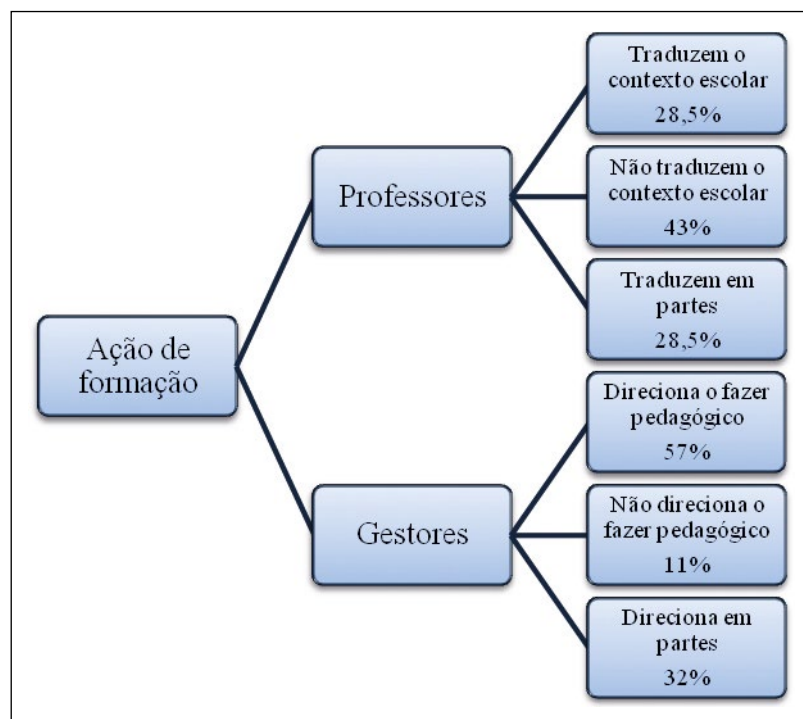
Pensar o texto em seu funcionamento é pensá-lo em relação às suas condições de produção, é ligá-lo à sua exterioridade. Esta ligação, no entanto, não coloca o texto como um documento no qual veríamos ilustrados os sentidos já constituídos em outro lugar, mas como monumento, como diria Foucault, em que a própria textualidade traz nela mesma sua historicidade, isto é, o modo como os sentidos se constituem, considerando a exterioridade inscrita nela e não fora dela (p. 16).

A pesquisa na área das ciências sociais tem como objeto o histórico; portanto, trabalha com os processos de significação que as sociedades humanas manifestam de forma diferenciada, em tempos e espaços distintos, conforme seus processos de formação e de configuração.

Os dados que serviram de base para a discussão desse texto são originários de uma ação de formação realizada com professores e gestores da rede pública municipal e estadual do Rio Grande do Sul, mais especificamente, de quatro municípios do COREDE Jacuí Centro do Estado. Foram utilizadas 28 manifestações trazidas por professores e 54 de gestores sobre o modo como as avaliações externas impactam no contexto escolar, além do modo como esses resultados se entrelaçam com a avaliação da aprendizagem realizada por eles. Os dados foram organizados em eixos de análise.

O Esquema 01 apresenta os eixos constituídos com base nas evocações dos sujeitos.

Esquema 01. Eixos de discussão.



Fonte: Organização dos autores.

A seguir, apresenta-se a discussão das evocações dos professores e dos gestores sobre as avaliações externas e seus impactos no contexto escolar.

Discussão dos achados

Nessa sessão do texto, discutem-se as evocações dos professores e dos gestores sobre o modo como as avaliações externas impactam o ambiente escolar. Inicialmente, apresentam-se as evocações dos professores e, posteriormente, a dos gestores.

De acordo com os dados apresentados no Esquema 01, pode-se inferir que o índice de professores que entendem que as avaliações externas não traduzem o contexto da sala de aula é o maior dos três grupos, chegando a 43%. Um percentual de 28,5% dos professores reconhece que há uma tradução do contexto escolar através da prova, ou seja, pelo menos em parte essa realidade é traduzida.

Já os dados levantados em relação aos gestores evidenciam que 57% deles acreditam que o fazer pedagógico da escola é impactado pelas avaliações externas. Já 32% acreditam que elas direcionam em parte as ações escolares. Apenas 11% acreditam que, por ser uma avaliação que não retrata a realidade do contexto escolar, as avaliações externas não impactam o fazer docente, nem a organização da escola.

A partir dos dados apresentados, embora com percentuais diferentes, nota-se que os dois grupos reconhecem que as avaliações externas, de modo geral, impactam o fazer pedagógico tanto do professor quanto do gestor escolar. Essa análise inicial permite a discussão dos eixos construídos a partir das evocações dos sujeitos.

O primeiro eixo discutido refere-se às evocações dos professores que acreditam que as avaliações externas traduzem de algum modo o contexto da sala de aula. Essa afirmação pode ser ilustrada com a fala da professora A, quando afirma:

Realmente é muito importante conferir os resultados do INEP sobre a avaliação e o desempenho dos alunos anualmente. Muitas vezes é necessário haver algumas mudanças quando as metodologias adotadas em sala de aula, pois se muito alunos não foram bem em alguma disciplina é porque está faltando melhorar os métodos, rever os seus planejamentos e discutir com os alunos e a equipe diretiva o que precisa ser solucionado para melhorar o rendimento escolar e o ensino-aprendizagem dos alunos (PROFESSORA A).

Essa fala evidencia que esse grupo de professores tem consciência de que a prova pode trazer indicadores que são reveladores do processo de aprendizagem dos alunos. Concorda-se com Moraes e Moura (2009), quando eles pontuam que “o significado da avaliação na atividade de ensino e de aprendizagem deve ser o de orientação e de direcionamento do processo de apropriação dos conhecimentos” (p.113). Ou seja, os índices de avaliação externa somente terão cunho pedagógico, se forem compreendidos e incorporados ao fazer docente.

As falas remetem à ideia de que é necessária a compreensão do significado desses dados e uma avaliação conjunta para identificar as ações a serem realizadas pelo professor, para intensificar a aprendizagem desses sujeitos.

Já os professores que dizem que as avaliações externas não traduzem o contexto da escola se justificam com argumentos que se aproximam com o da professora B:

Acredito que as avaliações externas padronizadas realmente não traduzem o meu cotidiano em sala de aula, onde permeia a vivência, a realidade de cada aluno, valorizando o conhecimento, as facilidades e dificuldades de aprendizagem de cada um (PROFESSORA B).

Nota-se que esse grupo não compreende que as avaliações externas possam expressar as reais condições da aprendizagem discente. Esse discurso se justifica na medida em que muitos professores apontam que as provas são padronizadas e que não consideram as peculiaridades de cada aluno, além de não terem a visão processual, que caracteriza as avaliações realizadas pelos professores em sala de aula.

Esse grupo corrobora as ideias de Carvalho (2000), quando diz que “a avaliação não é um fim em si mesma. Ela é parte de um processo e deve ser utilizada pelo professor como um instrumento para melhorar a aprendizagem e não para quantificar erros e acertos, posto que condiciona o modo de o aluno estudar e aprender” (p. 66).

Nesse sentido, pontua-se a necessidade de uma política de formação que possibilite a esses professores um conhecimento de como transformar esses dados quantitativos num elemento revelador dos processos de aprendizagem dos sujeitos envolvidos, visto que a avaliação tende a ter esse papel de (re)direcionador das ações docentes.

O último grupo de professores pontua que as avaliações externas retratam o ambiente escolar em parte, conforme coloca a professora C:

Acredito que as avaliações externas possibilitam traçar um diagnóstico de seus alunos e desenvolver estratégias para o enfrentamento dos problemas que estejam afetando o desempenho dos estudantes. Porém, não deve-se delegar somente ao professor essa responsabilidade, a escola como um todo deve investigar e traçar metas para auxiliar esse aluno a superar sua limitação ou dificuldade (PROFESSORA C).

Nesse grupo, evidencia-se uma característica importante, que é o trabalho conjunto entre escola e professores para que possam compreender como esses resultados podem ser traduzidos para o contexto escolar e, desse modo, auxiliar na compreensão dessa realidade.

Essa ideia aproxima-se do que Sousa (1997) destaca ao dizer que é fundamental que se desvele quais são os princípios norteadores das práticas avaliativas, analisando não somente sua dimensão técnica, mas sua dimensão política e ideológica. Nesse sentido, acredita-se que essa avaliação pode ser um instrumento rico de discussão ao possibilitar um trabalho conjunto entre toda a comunidade escolar a partir de uma reflexão sobre como transformar dados que, às vezes, são puramente quantitativos, num recurso que qualifique o fazer docente.

No que tange às evocações dos gestores, o primeiro grupo caracteriza-se por acreditar que as avaliações externas direcionam o fazer pedagógico, conforme pontua gestora A:

Percebo que os professores estão preocupados com a avaliação e com os indicadores internos e externos, por isso, buscam estratégias que venham ao encontro das reais necessidades e interesses dos alunos na tentativa de diminuir a evasão escolar e aumentar os índices da qualidade da educação (GESTORA A).

Nesse grupo, a manifestação dos gestores evidencia a preocupação com a avaliação externa, não somente com ela, mas também com elementos que permeiam essa avaliação. Nota-se que a avaliação faz (re)repensar o ambiente escolar ao apontar dados que vão além das questões de aprendizagem. Essa reflexão coletiva é necessária para que as diretrizes das

avaliações externas não modifiquem o trabalho docente a ponto de a escolar virar um campo de treinamento para responder às demandas dessas avaliações.

Sobre essas questões, Dias Sobrinho (2010) destaca:

A avaliação é a ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais. Produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social (p. 195).

Essas mudanças precisam emergir do próprio contexto do professor, a partir de uma reflexão conjunta entre todos os sujeitos envolvidos nesse processo; as mudanças não devem ser implantadas somente para a satisfação dos critérios das avaliações, mas, sim, para qualificar os processos de aprendizagem escolar.

Ainda há os gestores que acreditam que não há mudança no fazer pedagógico a partir das avaliações externas, o que se evidencia na fala da Gestora B:

Em relação as avaliações externas, os professores refletem sobre os dados, porém acreditam que por si só, essas avaliações, não traduzem a qualidade do ensino (GESTORA B).

A fala da gestora remete à ideia de que os professores não acreditam que essa avaliação traduza o que realmente os alunos conhecem, o que corrobora com o que um grupo de professores afirmou ao refletir sobre essa questão.

Essa falta de relação entre o ambiente da escola e as avaliações externas pode trazer consequências na medida em que esse recurso perde sua função pedagógica e passa a ser apenas índices para a Educação. Por isso, é necessário formação que traga a visão de que é possível atrelar a avaliação feita em sala de aula com as que são externas a ela.

No último grupo, estão os gestores que acreditam que as avaliações externas influenciam em parte as ações na escola.

Os indicadores educacionais servem para que cada escola reflita seu fazer pedagógico, embora não sejam os únicos parâmetros a serem avaliados no contexto educacional, servindo como um sinalizador para que a escola e os educadores se mobilizem para aprimorar o ensino e conduzir para as aprendizagens significativas (GESTORA C).

Nesse grupo de gestores, emerge um ponto crucial: a ideia de que as avaliações externas têm um papel importante nos processos de aprendizagem; no entanto, não é o único parâmetro para acompanhar os movimentos de construção dos conhecimentos dos alunos.

Essa consciência de que o ambiente escolar não pode ser descrito apenas por uma única variável favorece o processo de discussão e reflexão entre os pares, o que gera uma qualidade nova para o ensino. Essa visão do grupo dos gestores é de grande importância, uma vez que são eles que articulam as discussões na escola e têm um papel fundante na transformação desses dados num instrumento de reflexão para o ensino.

Diante das reflexões apresentadas, a seguir, apresentamos algumas considerações a respeito do assunto abordado nessa escrita.

Considerações finais

Este artigo promoveu um diálogo reflexivo a respeito das percepções e produções dos profissionais de ensino, em torno das implicações dos resultados apresentados pelas avaliações, tanto em nível externo, quanto institucional.

O processo formativo empreendido, em parceria com SEDUC/COREDEs e COMUNG, constituiu um espaço de visibilidade da relação entre o fazer pedagógico escolar e os saberes teóricos, basilares desse fazer pedagógico. As manifestações produzidas revelaram aspectos que denotam solidez e consistência da prática pedagógica, mas, também, sinalizam a possibilidade de ampliar a atitude de olhar a própria ação docente, no sentido de adotar uma postura investigativa, como caminho em busca de qualificação do trabalho educativo.

A oportunidade dessa formação continuada representou uma oportunidade de construção de um diagnóstico em torno do real desenho da prática pedagógica escolar, utilizando, ou não, os dados sistematizados pelas avaliações externas e institucionais, com foco no redimensionamento do planejamento e da prática pedagógica escolar, tanto em relação a posturas do professor, quanto do gestor escolar.

As declarações enunciadas pelos profissionais de ensino reafirmam a urgência no prosseguimento de processos formativos, em formatos regulares, que envolvam profissionais de ensino de todas as áreas do currículo escolar, bem como, gestores escolares. Impõe-se a necessidade de instituir Programas de Formação Continuada, em convênio com Instituições de Ensino Superior, com foco em tendências mais produtivas e eficientes, ou seja, elaboradas a partir de concepções de formação continuada em bases colaborativas, em que o aprofundamento e o aperfeiçoamento pedagógicos ocorram instigados pela problematização da prática docente, para, então, atingir, por um exercício de análise teórico-prático coletivo, a implementação de novas propostas de trabalho pedagógico. O profissional de ensino contemporâneo necessita de apoio técnico-pedagógico, fundamentado em novas concepções, para que possa ter condições de despertar para o autodesenvolvimento profissional com firme autonomia.

Referências

- ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. **Avaliações externas e qualidade na educação básica**: articulações e tendências. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.
- ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (77), maio 1991.
- BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- CARVALHO, F. G. M. **Avaliação em Matemática e Implicações na Formação Docente**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.8, p. 65-80 dez. 2000.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e a transformações da educação superior brasileira (1995 - 2009) do provão ao SINAES. In: **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Histórico do Saeb**. Brasília: MEC, 2018.

MORAES, S. P. G. MOURA, M. O de. **Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem em Matemática**: contribuições da teoria histórico-cultural. *Bolema*, São Paulo, 2009, ano 22, n. 33, p. 97-116.

ORLANDI, E. P.; RODRIGUES, S. L. (Org.). **Discurso e textualidade**. 2. ed. São Paulo: Pontes Editora, 2010.

ORTIGÃO, M. I. R. **Currículo de matemática e desigualdades educacionais**. (Tese de doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio (PUC-Rio), Departamento de Educação, 2005, 194 f.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOUSA, S. Z.; ARCAS, P. H. **Educação**: Teoria e Prática - v. 20, n.35, jul - dez. 2010, p. 181-199.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: AQUINO, Julio G. (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p. 125-138.

CONSELHO DE CLASSE: POSSIBILIDADES DE PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA E DE DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO

Hildegard Susana Jung¹; João Alberto Steffen Munsberg²; Leonidas Roberto Taschetto³

Resumo: A participação nas instâncias da comunidade escolar, seja no âmbito da gestão, seja no da avaliação, é uma conquista relativamente recente no Brasil, cujo marco consiste na Constituição Federal de 1988, reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Entretanto, já em 1971, na Lei nº 5692, previa-se este recurso, embora haja críticas ao caráter tecnicista daquele formato, o que é compreensível, devido ao momento histórico que se vivia. Há registros, também, de experimentos nesse sentido já nos anos de 1950, quando se abriu uma janela democrática. O Conselho de Classe, portanto, consiste numa instância colegiada do trabalho pedagógico, que busca promover uma avaliação que contemple a coparticipação responsável dos diversos atores da comunidade escolar envolvidos no processo. A partir desse cenário, o presente capítulo tem o objetivo de suscitar o debate em torno do Conselho de Classe enquanto espaço democrático de participação e diálogo entre os segmentos escolares. A problemática que guiou as discussões orbitou em torno do questionamento sobre a possibilidade de esta instância cumprir seu papel de permitir a efetiva participação desses atores. Assim, emerge a questão de pesquisa: O Conselho de Classe cumpre realmente seu papel de facilitador de um trabalho participativo e democrático, configurando-se num espaço colegiado de diálogo entre os segmentos escolares? O percurso metodológico do estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, a qual recorreu à revisão de literatura para a coleta de dados, os quais foram examinados por meio da técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados apontam para: a) a possibilidade de o Conselho de Classe ser utilizado como instância de diálogo e de participação entre os diversos segmentos escolares; b) o Conselho de Classe é parte da ação educativa de qualidade; c) a finalidade maior do Conselho de Classe consiste no desenvolvimento do educando. Conclui-se que construir um Conselho de Classe como uma instância efetivamente participativa, isto é, um espaço colegiado e democrático, com a interação de todos os segmentos escolares, é possível e viável, pois depende fundamentalmente de uma questão de atitude.

Palavras-chave: Conselho de classe. Espaço participativo. Trabalho pedagógico. Avaliação formativa.

Introdução

Pensar um Conselho de Classe como instância efetivamente participativa, ou seja, como um espaço colegiado e democrático parece ser utópico.

Toda vez que se propõe uma gestão democrática da escola pública básica que tenha efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola, isso acaba sendo considerado como coisa utópica. Acredito não ser de pouca importância examinar

1 Doutora em Educação. Universidade La Salle. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br

2 Mestre em Educação. Doutorando em Educação na Universidade La Salle. E-mail: joao.munsberg@unilasalle.edu.br

3 Doutor em Educação. Universidade La Salle. E-mail: leontaschetto@yahoo.com.br.

as implicações decorrentes dessa utopia. A palavra utopia significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir. Na medida em que não existe, mas, ao mesmo tempo, se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola (PARO, 2016, p. 20).

No Brasil, o Conselho de Classe é um conceito relativamente recente. Entretanto, na França, já se conhecia esta prática desde meados dos anos 1940, de acordo com autores como Rocha (1982) e Dalben (2004). Segundo esses autores, apesar de sua função meramente classificatória, que se baseia em definir a vida do estudante por meio da identificação de seu caráter ou suas aptidões, os Conselhos de Classe franceses daquela época deram origem aos atuais formatos de colegiado participativo e dialógico.

Conforme Rocha (1982), o modelo francês foi trazido ao Brasil em 1958, por dois professores que estudavam na França: Laís Esteves Roffredi e Myrtes de Lucca Wenzel. A novidade chamou a atenção de docentes e gestores da capital brasileira, na época, o Rio de Janeiro, e um projeto experimental foi implantado no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAP), contando, inclusive, com financiamento do Ministério da Educação (MEC). Historicamente, na época, vivia-se um período de abertura democrática, principalmente, no campo da educação, devido às ideias trazidas pelo escolanovismo, movimento também chamado de Escola Nova ou Pedagogia Ativa, o qual buscava a humanização e a democratização do sistema educacional brasileiro (LUCKESI, 1996).

Apesar de a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Lei nº 4024/61, já sinalizar para a adoção de experiências pedagógicas que permitissem o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, o estabelecimento formal do Conselho de Classe acontece no Brasil com a Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Ainda que essa normativa não dispusesse claramente sobre o Conselho de Classe, o Art. 14 § 1º apregoava: “Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida” (BRASIL, 1971 - redação original). Dessa forma, os Conselhos Estaduais de Educação, a quem, de acordo com a Lei nº 5692/71, cabia reger a organização didático-pedagógica do ensino, passaram a estabelecer os Conselhos de Classe. De acordo com Rocha (1982), um dos primeiros estados a realizar experimentos nesse sentido foi o Paraná.

Entretanto, a gestão democrática do ensino passa a ter respaldo legal no Brasil, efetivamente, a partir da Constituição Federal de 1988, reafirmada pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Nesta última, o texto é bem claro: “Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades” (BRASIL, 1996). Na sequência, estabelece ainda os princípios que deverão nortear este modelo de gestão: “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (IDEM).

A partir dessa contextualização, o presente capítulo tem o objetivo de suscitar o debate em torno do Conselho de Classe enquanto espaço democrático de participação e diálogo entre os segmentos escolares. A problemática que guiou as discussões orbitou em torno do questionamento sobre a possibilidade de esta instância cumprir seu papel de permitir a efetiva participação desses atores. Assim, emerge a questão de pesquisa: o Conselho de Classe cumpre realmente seu papel de facilitador de um trabalho participativo e democrático, configurando-

se num espaço colegiado de diálogo entre os segmentos escolares? O percurso metodológico do estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, a qual recorreu à revisão de literatura para a coleta de dados, os quais foram examinados por meio da técnica de Análise de Conteúdo.

A arquitetura do texto segue a seguinte lógica: após esta breve introdução, apresentamos o marco teórico que embasou as discussões. Na sequência, figuram o percurso metodológico, os resultados e as considerações finais. Fecham o trabalho as referências, que apresentam as fontes científicas utilizadas.

Marco Teórico

O Conselho de Classe, no entendimento de Carminati (2011), transcende a simples avaliação. De acordo com a autora, são múltiplos os objetivos deste conselho formado por vários professores de uma turma. Entre esses objetivos, cita os seguintes: “avaliar o aproveitamento dos alunos e da turma como um todo; chegar a um conhecimento mais profundo do aluno e promover a integração dos professores e de outros elementos da equipe da escola” (CARMINATI, 2011, p. 3). Entretanto, a mesma autora, apesar de entender a aproximação do Conselho de Classe com a avaliação, alerta que este espaço tem se reduzido a uma discussão em torno das notas ou conceitos daquele grupo de alunos, bem como, sobre as percepções docentes em relação ao seu comportamento, limitando seu potencial participativo e seu papel de instrumento pedagógico para uma educação de qualidade.

Na mesma direção versa o entendimento de Cruz (1995, p. 117), que entende o Conselho de Classe como “[...] o momento de uma avaliação diagnóstica da ação pedagógico-educativa feita pelos professores e alunos em momentos distintos, às vezes, à luz do Marco Operativo da Escola.” Tem-se aqui vários conceitos: o de participação democrática e de instância colegiada de vários atores da vida escolar, o de instrumento de avaliação e o de estratégia de operacionalização do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Quanto ao Conselho de Classe como instrumento de avaliação, é importante observar que não se trata de avaliação somativa, ou seja, classificatória. Trata-se, como explica Hoffmann (2008, p. 68), da avaliação diagnóstica, ou seja, aquela que tem por objetivo:

Investigar seriamente o que os alunos “ainda” não compreenderam, o que “ainda” não produziram, o que “ainda” necessitam de maior atenção e orientação [...] enfim, localizar cada estudante em seu momento e trajetos percorridos, alterando-se radicalmente o enfoque avaliativo e as “práticas de recuperação”.

Avançando na temática avaliação, chega-se à concepção de avaliação formativa, a qual se constitui numa prática avaliativa contínua, que permite ao educando progredir na aprendizagem. Conforme Cardinet (1986),

A avaliação formativa se distingue ainda da avaliação de diagnóstico por uma conotação menos patológica, não considerando o aluno como um caso a tratar, considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem (CARDINET, 1986, p. 14).

A avaliação formativa utiliza as informações coletadas via diagnóstico para corrigir rumos no/do processo educativo, favorecendo o desenvolvimento do educando. Em outras

palavras, a avaliação formativa redimensiona o processo educativo, proporcionando a progressão continuada do educando.

Dessa maneira, amplia-se o entendimento sobre o Conselho de Classe, como o faz Libâneo (2004, p. 303), quando ensina que este espaço poderá ser composto de outros atores, além dos docentes. Segundo o autor, trata-se de um “[...] órgão colegiado composto pelos professores da classe, por representantes dos alunos e, em alguns casos, dos pais”. Para Libâneo (2004), o Conselho de Classe consiste, portanto, num espaço de participação democrática no qual é possível alcançar diversos objetivos para a melhoria da qualidade da educação: a) observar o desempenho docente pela perspectiva do resultado alcançado pelos estudantes; b) conhecer minuciosamente cada estudante, visando a um acompanhamento mais efetivo; c) possibilitar a formulação de uma proposta coletiva de aprimoramento da prática educativa, de maneira que esta vá mais ao encontro dos interesses e necessidades da turma; d) estreitar os laços cooperativos entre os professores, entre estes e os pais, e entre os docentes e os alunos.

A participação em instâncias colegiadas também é a determinação do Plano Decenal de Educação para Todos, o qual esclarece, no item destinado à descrição do fortalecimento dos espaços institucionais, parcerias e compromisso. O documento consiste numa iniciativa do Ministério da Educação no ano de 1993, o qual trouxe ousadas metas a serem cumpridas, no período de uma década (1993 a 2003), atendendo às resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. Dessa forma, o referido Plano estabelece que é necessário fortalecer “[...] a gestão democrática da escola mediante a constituição e o aperfeiçoamento de colegiados de pais e membros da comunidade escolar que participem ativamente da definição dos objetivos de ensino e da avaliação de seus resultados” (BRASIL, 1993, p. 40).

Dessa maneira, é importante que se tenha em mente o caráter democrático desse órgão colegiado, como ficou claro na citação anterior. Não se trata somente de formalizar o Conselho de Classe. Ele deve ser uma verdadeira instância de participação democrática, num colegiado que traga a representação de distintos segmentos da instituição escolar, a partir da qual a prática pedagógica possa ser aperfeiçoada, com o objetivo maior de alcançar o desenvolvimento do educando e uma educação de qualidade. A educação de qualidade é compreendida aqui nos termos daquilo que estabelece a LDBEN, no artigo 4º: “IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996).

No que se refere à gestão democrática, outro documento muito importante a estabelece como uma meta a ser cumprida até o ano de 2024. Trata-se do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, cuja meta 19 estabelece:

Assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da Educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Mais uma vez percebe-se que há alusão à participação da comunidade escolar, aspecto comum entre os documentos analisados neste estudo. Com relação ao cumprimento da meta 19 do PNE, a plataforma do Observatório do Plano informa que “não há um indicador que permita acompanhar o cumprimento desta meta. No entanto, existem indicadores auxiliares que

apontam para a existência de práticas de gestão democrática⁴.” O Observatório ainda esclarece que esta é uma das metas mais difíceis de acompanhar, uma vez que a participação precisa ser de fato consolidada e permitida, apresentando-se como um grande desafio para o Brasil.

Metodologia

O percurso metodológico da pesquisa fundamenta-se, principalmente, em dois autores, Gil (2008) e Bardin (2000), como é esclarecido na sequência. Com relação à abordagem do estudo, trata-se de uma pesquisa qualitativa, posto o seu viés subjetivo. Segundo Gil (2008, p. 133), a pesquisa qualitativa “[...] depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação”. Além disso, o autor esclarece que, neste tipo de estudo, não se faz uso de cálculos estatísticos, podendo “[...] definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório” (GIL, 2008, p. 133).

Em relação às etapas da pesquisa, na fase de redução dos dados, após estabelecida a problemática da pesquisa, realizamos a seleção do material pertinente. Este foi acessado por meio de plataformas científicas digitais, como Scielo, Capes Periódicos e Capes Teses e Dissertações, o acervo da Universidade na qual atuam os autores, bem como, seu acervo pessoal.

A segunda etapa consistiu em categorizar esse material e interpretá-lo. De acordo com Bardin (2000, p. 117), a categorização consiste em encontrar “[...] rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.” Ainda que a autora esclareça que esta fase não seja obrigatória, entende-se que a mesma auxilia no trabalho de interpretação. Assim, emergiram categorias que auxiliaram a nortear o debate, a saber: gestão democrática, órgão colegiado, representatividade e participação. Ainda que não se faça um exame exaustivo de cada uma das categorias, elas foram essenciais para a condução das discussões, as quais se deram à luz da teoria.

Dessa forma, parte-se para a terceira e última etapa, que foi a redação, que ocorreu de forma coletiva, utilizando o recurso Google Drive, de maneira que todos puderam interagir em tempo real, num verdadeiro processo de escrita conjunta.

Resultados

A construção deste texto ocorreu de forma interativa, articulando vivências e experiências dos autores. As discussões confirmaram algumas convicções em relação ao tema em análise, que são sintetizadas a seguir. O Conselho de Classe: a) é uma instância de cunho essencialmente avaliativo que prima pelo diálogo e pela participação entre os diversos segmentos escolares; b) faz parte da ação educativa de qualidade; c) tem como finalidade maior o desenvolvimento do educando.

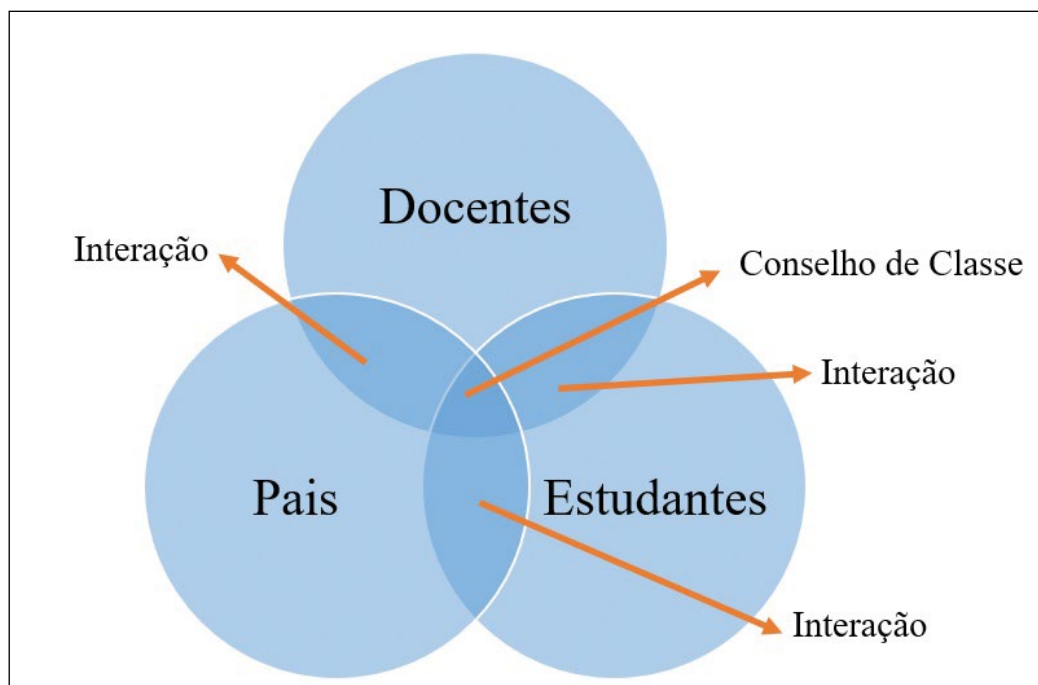
4 Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/19-gestao-democratica>. Acesso em: 03 nov. 2018.

O Conselho de Classe como instância de cunho avaliativo que requer diálogo e participação entre os diversos segmentos escolares

É necessário chamar atenção ao que explica Libâneo (2004), o qual corrobora a hipótese de que o Conselho de Classe pode ser considerado um legítimo espaço participativo de diálogo entre os diversos segmentos escolares, posto que o autor considera que, neste espaço, há um fortalecimento das relações entre esses diversos atores, como já posto.

Como explica Paro (2016), a participação da comunidade escolar deve ir além da simples consulta de, por exemplo, decidir o preço do cachorro quente da Festa Junina. Não se trata de somente consultar, mas também de ouvir. Dessa forma, estabelece-se um diálogo que transcende a instância da gestão, de forma horizontal e democrática, como apresentado na Figura 01.

Figura 01: Diálogo entre os diversos segmentos escolares por meio do Conselho de Classe



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Libâneo (2004).

Dada a importância do Conselho de Classe como instância de caráter avaliativo, todos os segmentos escolares precisam integrá-lo de forma efetiva. Além dos atores principais - gestores, professores e estudantes -, pais e demais colaboradores da escola integram o processo educativo; por isso mesmo, têm muito a contribuir no processo avaliativo.

O Conselho de Classe como parte da ação educativa de qualidade

Ação educativa de qualidade implica a participação de todos os segmentos escolares no processo avaliativo, entendido como um processo contínuo, sistemático, diagnóstico e formativo, com foco na aprendizagem. Nesse sentido, ressalta-se que o Conselho de Classe possibilita a correção de rumos no trabalho pedagógico da escola, na organização curricular, nas metodologias de ensino dos professores, nas práticas educativas e nas formas de avaliação da aprendizagem.

Isso confirma que o Conselho de Classe, como espaço de avaliação, constitui uma instância relevante no processo de aprendizagem em busca da excelência em educação, como estabelecido nos documentos analisados neste estudo. Mais do que uma prática corriqueira na gestão democrática da escola, é necessário que o Conselho de Classe direcione o aperfeiçoamento das ações da prática pedagógica, em busca de melhorias que possibilitem o desenvolvimento do educando.

O Conselho de Classe e sua finalidade maior: o desenvolvimento do educando

O Conselho de Classe, como instrumento de avaliação da aprendizagem escolar e como espaço de reflexões coletivas, aponta para uma finalidade maior: o desenvolvimento do educando.

Professor e educando são os sujeitos que interagem constante e intensamente no ambiente escolar. Por conseguinte, são os atores que mais e mutuamente se conhecem no processo educativo. Assim sendo, o Conselho de Classe, como colegiado, precisa ir além do conhecido. Conforme Carminati (2011, p. 3), “as reuniões do Conselho de Classe devem ser entendidas como fonte de informações, como acréscimo de conhecimentos que auxiliarão o educador na compreensão do processo de aprendizagem”.

Nesse sentido, ressalta-se o papel do Conselho de Classe na perspectiva da avaliação formativa - processo contínuo e permanente de acompanhamento da aprendizagem -, que contribui para o desenvolvimento do educando. Mais do que atribuir notas ou conceitos, o Conselho de Classe precisa compartilhar informações (entre professores e destes com os educandos) numa relação dialógica, para possibilitar a cada estudante o seu desenvolvimento integral num processo essencialmente formativo.

Considerações finais

Este estudo partiu da concepção de Conselho de Classe como espaço democrático de participação e de diálogo entre os segmentos escolares e de um questionamento instigante. O Conselho de Classe cumpre realmente seu papel de facilitador de um trabalho participativo e democrático, configurando-se num espaço colegiado de diálogo entre os segmentos escolares?

Buscou-se resposta à problemática de uma maneira propositiva, ressaltando aspectos essenciais para que o Conselho de Classe cumpra, efetivamente, seu papel de instância avaliadora do processo educativo. Nesse sentido, ressalta-se que é possível construir uma instância avaliadora participativa, isto é, um espaço colegiado e democrático, com a interação de todos os segmentos escolares.

Ademais, pesquisas relativas a diagnósticos sobre problemas educacionais abarrotam os repositórios das academias. Não basta diagnosticar: é preciso agir. Nessa perspectiva, propõe-se a prática: vivenciar o Conselho de Classe participativo e formativo.

Mais do que uma proposta, um desafio para todas as escolas brasileiras: uma questão de querer fazer melhor. Questão de atitude.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

- BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação (**Lei nº 4024**), de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF: MEC, 1961.
- BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação (**Lei nº 5692/71**), de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF: MEC, 1971. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.
- BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional (**Lei nº 9394/96**), de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE) (**Lei nº 13.005**), de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014.
- CARDINET, Jean. A avaliação formativa, um problema actual. In: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.
- CARMINATI, Rosania Soares. **Conselho de Classe**: reflexão da prática pedagógica. Webartigos, p. 1-9, 2011. Disponível em: <https://goo.gl/xGXNtW>. Acesso em: 01 nov. 2018.
- CRUZ, Carlos H. C. Conselho de Classe e Participação. **Revista de Educação AEC**. Brasília, D.F.: AEC do Brasil, nº. 94, jan./mar 1995, p. 117.
- DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. **Conselhos de classe e avaliação**. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre, RS: Mediação, 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. José Carlos Libâneo. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LUCKESI, Cipriano C. Avaliação do aluno: a favor ou contra a democratização do ensino. In: LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, p. 60-84, 1996.
- PARO, Victor. **A gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2016.
- ROCHA, Any Dutra Coelho da. **Conselho de Classe**: burocratização ou participação? Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.



EDITORA
UNIVATES

ISBN 978-85-8167-261-8



9 788581 672618