



GESTÃO PEDAGÓGICA EM REDES MUNICIPAIS DE ENSINO

Módulo II





OBJETIVOS KLABIN PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Em 2015, a Organização das Nações Unidas lançou 169 metas a serem cumpridas até 2030. Essas metas foram divididas em 17 categorias, com o objetivo de transformar o mundo. Elas foram chamadas de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, ou ODS.

Aqui na Klabin, o compromisso de conservar a natureza e construir um futuro sustentável faz parte do nosso DNA. Não é por acaso que cuidamos dos ecossistemas das regiões onde atuamos, investimos em soluções para que nossas operações industriais sejam mais eficientes e usem menos recursos naturais e buscamos parcerias locais.

Pensando no que os ODS propõem e na visão de mundo da Klabin, em 2016 aderimos voluntariamente aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e priorizamos 14 itens para criarmos a nossa própria Agenda Klabin 2030.

A agenda tem 23 temas materiais e seus 25 objetivos de curto, médio e longo prazo, os quais chamamos de KODS - Objetivos Klabin para o Desenvolvimento Sustentável.

O Klabin Semeando Educação tem objetivos intrínsecos voltados à melhoria da educação pública. Suas práticas ocorrem através do apoio às Secretarias de Educação dos municípios onde a Klabin S/A atua, oportunizando práticas impulsionadoras de gestão e formação escolar na busca de uma educação pública mais equitativa, mais inclusiva e de qualidade.

A partir das quatro frentes de trabalho – Gestão Educacional, Formação Pedagógica, Recursos e Infraestrutura e Práticas Avaliativas – o foco do Klabin Semeando Educação é um compromisso para que a empresa também possa contribuir com a meta desafiadora do ODS 4 - Educação com Qualidade ao longo da vida de todos e todas.

O Caderno de Formação que você acaba de receber é mais um dos instrumentos oferecidos por este Programa para apoiar a formação contínua do público participante.

Aproveitem! Boa leitura!

GESTÃO PEDAGÓGICA EM REDES MUNICIPAIS DE ENSINO

Módulo II



Esta publicação integra o material pedagógico produzido e adotado pela Interação Urbana no projeto Klabin Semeando Educação.
© Interação Urbana – Todos os direitos reservados.

FICHA TÉCNICA

Coordenação geral

Mauro Zanin e Marco Aurélio de Lima e Myrrha

Coordenação técnica

Patrícia Terezinha Cândido

Elaboração

Katsue Hamada e Zenun
e Roseli Aparecida de Oliveira Pereira

Fotos

Capa (da esquerda para a direita)

1ª linha: Stephanie Smith, Fidler Jan, Iblushay, Fotowalla,
Octavio Lopez, Castlelass.

2ª linha: Anita Peppers, J. Davis 120, Anita Peppers, Vibescom,
The Lesley Show, Sergey81.

3ª linha: Hajer 91, Sergey81, The Lesley Show, Psymily,
WRaggy, Laura Musikanski.

Ilustrações

André Xavas (pág. 21 e 22)

Serviços editoriais

Cidadela Editora / Act Design Gráfico

1ª edição - julho de 2021

Sumário

Apresentação 5

A estrutura do plano de formação – Módulo II 7

1º Encontro

Projeto Político Pedagógico (PPP) alinhado
à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 11

2º Encontro

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo 35

3º Encontro

As múltiplas dimensões da Avaliação 59

4º Encontro

Portfólios: registros das práticas pedagógicas 81

Apresentação

Caro gestor,

Educar educadores é construir alternativas para superação das dificuldades e desafios que o século XXI nos coloca: transformações profundas que afetam todas as esferas da vida e das quais emergem demandas inusitadas, que exigirão de educadores envolvimento, persistência, coragem e generosidade. O que está posto já anuncia um intenso trabalho de estudos e pesquisas, que demandarão aprofundar as discussões e análises, refletir criticamente sobre as práticas da organização e gestão escolar na reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, nesse processo, retomar as discussões sobre Currículo e Avaliação na perspectiva de uma educação inclusiva, inovadora, que fortaleça os princípios de ética, respeito, dignidade e solidariedade para a plena realização da cidadania na cultura da paz.

A opção metodológica prioriza a ação, reflexão/ação, reflexão (estudos e pesquisas), desvelando práticas pedagógicas na cotidianidade do chão da escola a partir das observações e dos registros tanto escritos quanto iconográficos (fotografias, vídeos, áudios etc.) como categorias de análise, possibilitando aos educadores aprimorarem suas práticas, refletir sobre elas, levantar hipóteses, pesquisar/estudar e novamente intervir, ressignificando-as.

Consideramos fundamental educar educadores para novas perspectivas do olhar, que possibilitem assumirem-se como sujeitos na construção de novos conhecimentos, recriando espaços educativos para trocas de diferentes saberes: repensar, refazer, ressignificar e recriar práticas pedagógicas inovadoras com aporte teórico no desenvolvimento das competências do educador gestor.

Boa formação! Boa retomada dos estudos!

A estrutura do plano de formação – Módulo II

Objetivos Discutir, analisar e refletir criticamente as práticas da organização e gestão escolar na reelaboração do Projeto Político Pedagógico na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Contribuir para fortalecer o papel dos profissionais da educação, a importância da formação continuada, a relevância do estudo e da pesquisa em educação para a formação do educador reflexivo, proporcionando questionamentos referentes ao currículo como conhecimento, cultura e poder; organização do trabalho pedagógico e avaliação. Experienciar o processo de acompanhamento e avaliação de um Projeto Político Pedagógico, considerando as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular e atendendo às especificidades que fazem desta região uma realidade singular.

Metodologia Ação, reflexão (estudos e pesquisas), desvelando práticas pedagógicas na cotidianidade do chão da escola, a partir das observações e dos registros como categorias de análise, possibilitando aos educadores aprimorarem suas práticas, refletir sobre elas, levantar hipóteses, pesquisar/estudar e novamente intervir, ressignificando-as. Nesse processo é fundamental educar educadores para novas perspectivas do olhar, assumindo-se como sujeitos na construção de novos conhecimentos, recriando espaços educativos para trocas de diferentes saberes: repensar, refazer, ressignificar e recriar práticas pedagógicas inovadoras com aporte teórico no desenvolvimento das competências do educador gestor.

Organização do Caderno de Formação



1º Encontro – Projeto Político Pedagógico (PPP) alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

- **Objetivo geral:** discutir, analisar e refletir criticamente as práticas da organização e gestão escolar na reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
- **Foco:** Projeto Político Pedagógico: marcos legais e fundamentação teórica; educar educadores nas práticas da cotidianidade escolar: pesquisa e organização do trabalho pedagógico; gestão escolar democrática e participativa: trabalho coletivo e autonomia.

2º Encontro – Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo

- **Objetivo geral:** compreender as articulações entre o PPP e a BNCC fundada nas concepções sobre Currículo, analisando processos históricos de sua construção e transformações no chão das escolas.
- **Foco:** articulação entre PPP e BNCC; BNCC: diretrizes gerais, estrutura de organização, fundamentos, competências gerais e socioemocionais; Currículo, cultura e identidade.

3º Encontro – As múltiplas dimensões da Avaliação

- **Objetivo geral:** compreender os processos avaliativos em suas múltiplas dimensões.
- **Foco:** as múltiplas dimensões da avaliação – sentidos e significados; ensino e aprendizagem; avaliação e as práticas pedagógicas.

4º Encontro – Portfólios: registros das práticas pedagógicas

- **Objetivo geral:** identificar a necessidade de construir registros com significado para o processo de ensino e de aprendizagem: acompanhar os projetos pedagógicos e ou didáticos; os processos de aprendizagem dos alunos e as práticas pedagógicas dos professores; a organização do trabalho pedagógico e a inter-relação entre os diferentes segmentos da escola; e a interação com a comunidade escolar e local, por meio dos registros em forma de portfólio da gestão escolar.
- **Foco:** importância dos registros; portfólio – instrumento de avaliação e acompanhamento da aprendizagem; conjunto de documentos produzidos por diversos atores envolvidos nas ações pedagógicas desenvolvidas na escola.



1º ENCONTRO

Projeto Político Pedagógico (PPP) alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Foco deste encontro:

- Retomar o processo de elaboração do PPP em face da implementação da BNCC.



► Primeiro momento

Conhecimento e experiência

O homem vive em muitos mundos, mas a cada mundo tem a chave diferente, e o homem não pode passar de um para o outro sem a chave respectiva, isto é, sem mudar a intencionalidade e o correspondente modo de apropriação da realidade. (KOSIK, 1976, p. 23)

Um relato

Seu Félix trabalhava na fábrica havia 22 anos. Funcionário exemplar, nunca tinha faltado, o resultado da ilha de produção que ele gerenciava era sempre superior e, não menos importante, ele demonstrava que era feliz em seu trabalho. Sentia orgulho da profissão e da empresa onde tinha construído sua carreira.

Um dia seu Félix e os demais supervisores foram convocados para uma reunião com o novo gerente de segurança, um engenheiro chamado Silas. Jovem, sorridente e usando o uniforme da empresa de maneira impecável, o engenheiro recebeu os colegas, que foram se acomodando nas cadeiras do auditório de treinamento. Com todos sentados, Silas começou a explicação: “Pessoal, nada de muito difícil. Só precisamos reforçar a preocupação com a segurança, por isso temos normas novas de comportamento aqui na fábrica”. E passou a demonstrar uma série de procedimentos, que incluíam o uso de óculos e protetores auriculares, rotinas de verificação de manutenção das máquinas e até caminhar pela empresa, que agora deveria ser por corredores pintados no chão.

O que os trabalhadores entregariam no final do dia seria exatamente o mesmo: um determinado número de pares de calçados de plástico, só que a partir de novos procedimentos. Quando Silas perguntou se havia dúvidas, se ele tinha sido claro, seu Félix foi o primeiro a falar:

- Eu já entendi o jeito novo de fazer. Eu só não sei ainda como não fazer do jeito velho.

Sem querer, seu Félix tocou em um dos pontos mais sensíveis da relação ensino-aprendizagem. O grande problema não é aprender coisas novas. É desaprender coisas velhas. Substituir conceitos, hábitos, crenças, certezas. (MUSSAK, 2019)¹

A experiência de seu Félix é a experiência que nos torna educadores sensíveis na relação de ensino e aprendizagem, ampliando nosso olhar para além dos papéis que cada participante exerce – alunos, professores, funcionários são pessoas que juntas lutam para desaprender coisas velhas, substituindo conceitos, hábitos, crenças e certezas para abrir espaços para aprender coisas novas.

O que você gostaria de desaprender?

¹ – Artigos, Minhas Ideias, Revista Vida Simples [23 de janeiro de 2017]. Disponível em < <https://www.eugeniomussak.com.br/category/minhas-ideias/artigo/page/3/>>, acessado em 23/06/2019.

2

► Segundo momento

Desconstruir construindo

Você já ouviu falar de “rio voador?” À primeira vista parece um absurdo, mas é possível.

É assim que são popularmente conhecidos os fluxos aéreos maciços de água sob a forma de vapor que vêm de áreas tropicais do Oceano Atlântico e são alimentados pela umidade que se evapora da Amazônia. Eles estão a uma altura de até dois quilômetros e podem transportar mais água do que o rio Amazonas.²

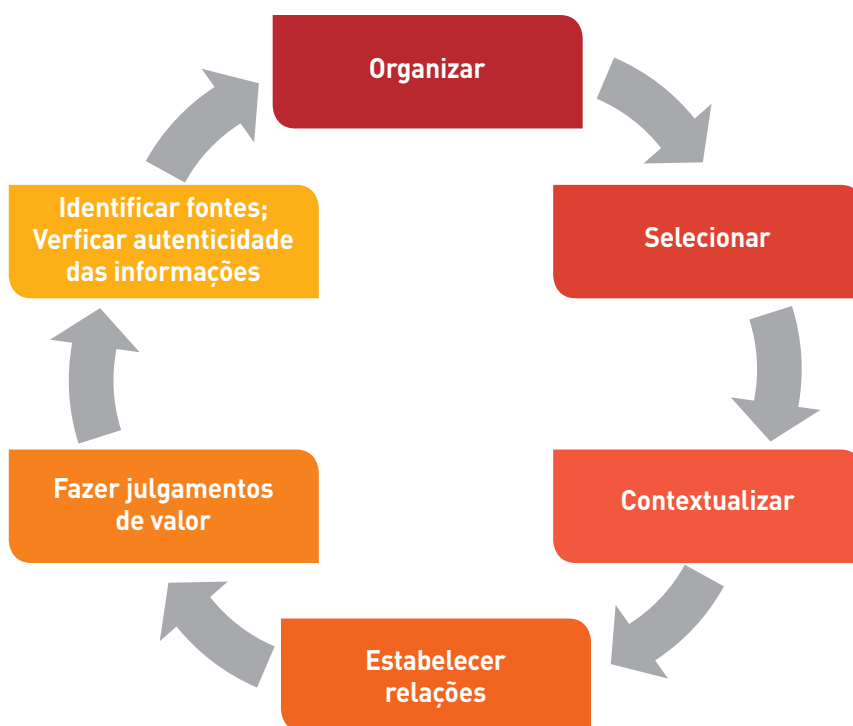
Em uma segunda-feira de agosto de 2019, essa mesma corrente tropical, em vez de umidade e chuva, trouxe as cinzas das queimadas na Amazônia, Paraguai e Centro-oeste, cobrindo os céus de São Paulo às 15 horas, em um anoitecer antecipado. Susto, medo e mal-estar. Após as devidas explicações, nada de sobrenatural, mas um fenômeno provocado pelas ações humanas. Surpresos, tivemos que reaprender que, além dos rios terrestres, a existência de rios aéreos ou voadores pode trazer não só umidade e chuva, mas também poeira e cinzas.

Esse é um dos movimentos significativos que realizamos em meio à correria do dia a dia. No entanto, não percebemos como isso acontece, a não ser que seja um fato impactante e, pela sua intensidade, desmistifique crenças anteriores, nos fazendo repensar, como o caso do rio voador.

Na cotidianidade do chão da escola, as ações aparentemente repetitivas exigem um olhar cuidadoso. O que motivou tal ação? Quem, o que ou por que são perguntas que fazemos e tornamos a fazer, pois são momentos distintos que envolvem sujeitos e contextos específicos. Considerando a escola como espaço público de convivência coletiva, é um lugar onde se aprende e se ensina, se reaprende e se ressignifica, lugar onde somos todos sujeitos nesse processo de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento.

2 – Fonte: Revista Fórum, disponível em <<https://revistaforum.com.br/debates/dias-sombrios-sob-o-ceu-do-brasil-por-nilton-tatto>>, acesso em 20/08/2019.

As escolas são espaços polifônicos onde emergem histórias de vida singulares, que ao serem compartilhadas suscitam o sentimento de pertença, apesar das diferenças. Para lidar com essa complexidade e diversidade, os gestores teriam que ser especialistas em várias áreas do conhecimento e em cada um dos aspectos da vida; teriam que se apropriar das especificidades teórico-metodológicas de áreas do conhecimento e de experiências significativas, as quais constituem os saberes que possibilitariam a esses profissionais compreender as demandas e, juntamente com as suas equipes, buscar alternativas para a situação. Observe o esquema a seguir:



Retomando a citação de Karel Kosik (1976), qual é o significado da fala e em quais realidades estão imersos os sujeitos no chão da escola? O que faz convergirem as ações da equipe escolar? Quando e em que espaços?

O chão da escola, que constitui a base do projeto “Educar educadores”, constrói o Projeto Político Pedagógico forjado em uma gestão democrático-participativa e a construção do trabalho coletivo. A partir desse tripé é possível educar educadores em diferentes contextos no tempo e no espaço, de modo que promovam a compreensão das realidades múltiplas e das singularidades dos processos de aprender e ensinar.

3

► Terceiro momento

Projeto Político Pedagógico – O que é

Administração Cristóvão Colombo: “Quando ele partiu, não sabia para onde ia. Quando chegou, não sabia onde estava. Quando voltou, não sabia dizer onde esteve!” (ROBERT, 2016)

O Projeto Político Pedagógico da escola é o norteador das ações, define as diretrizes estratégicas, operacionais e pedagógicas da escola. Quando elaborado coletivamente, torna-se a expressão da identidade, desvelando o perfil da escola e da sua comunidade com sua história, seus valores, crenças e expectativas, possibilitando adequar práticas pedagógicas que melhor atendam à especificidade local.

O PPP reúne informações sobre a comunidade escolar, identifica os desafios que a escola enfrenta, estabelece objetivos e metas, planeja as ações práticas e diretrizes pedagógicas para superá-los.

As ações pedagógicas norteadoras do projeto buscam transformar a realidade da comunidade local e do entorno, envolvendo-a no processo de construção do conhecimento que propicie a conscientização sobre sua realidade e a noção de pertencimento, sendo, por isso, responsáveis também pelo bem-estar dessa coletividade. A participação, o debate, as escolhas, o acompanhamento e a cobrança da busca de um bem coletivo gerado no chão da escola, que beneficie seus filhos inicialmente, mas que irradie para suas famílias e comunidade, são um ato político, capitaneado pelo pedagógico, mas não menos importante.

O documento é a projeção dessa vontade (Projeto), que busca a qualidade da vida, transformando a realidade (Político) a partir do chão da escola por meio das práticas pedagógicas inovadoras (Pedagógico). Por isso, o documento é um Projeto Político Pedagógico (PPP), que deve contemplar objetivos comuns e viabilizar a proposta pedagógica com claras intenções, que atenda aos anseios da equipe e da comunidade local.

Marcos legais³

Os marcos legais que orientam a elaboração do PPP são:

- Os princípios da gestão democrática na educação pública e a participação de seus profissionais e da comunidade na elaboração do Projeto Pedagógico, estabelecidos na Constituição Federal de 1988, Artigo 206, e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/1996, Artigo 14.
- A garantia da igualdade de acesso dos alunos a uma base comum, legitimando a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade do país, estabelecida pela LDB.
- O Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece as prioridades e as estratégias para a educação nacional para uma década, além de nortear a elaboração dos Planos Estaduais e Municipais.
- A articulação dos princípios, critérios e procedimentos que devem ser observados nos sistemas de ensino e escolas com vistas à consecução dos objetivos da Educação Básica, estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), compreendendo ainda a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos.
- O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, alterado pelas Leis 13.509/2017, 13.798, 13.812, 13.824, 13.840 e 13.845/2019, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, sobretudo no capítulo IV “Do direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer”, p. 53.

Elaboração do documento

A elaboração do Projeto Político Pedagógico propicia a experiência do fazer coletivo e suscita a emergência de conflitos, que, ao mesmo tempo, possibilita a formação e fortalece o trabalho coletivo. Para tanto, é necessário que se garantam espaços e tempos para as discussões com a participação de todos. Por exemplo, nos horários de trabalho pedagógico coletivo; em seminários para aprofundamento de determinados temas promovidos por grupos de estudos; na discussão e no planejamento de projetos por segmento, área, procedimentos, conceitos, tema etc.; na superação da insatisfação profissional, dentre outras. É importante a presença dos gestores para mediar os conflitos, garantir o fluxo das informações e a troca de experiências, e também estimular a autonomia da pesquisa.

3 – Fonte: Fundação Santillana. Projeto político-pedagógico: orientações para o gestor escolar /textos Comunidade Educativa CEDAC. – São Paulo: Fundação Santillana, 2016, p. 14-18.

Na elaboração de um Projeto Político Pedagógico, segundo Márcia Carvalho (2016), é ponto crucial que compartilhem as concepções acerca de:

- Finalidade da escola.
- Que sujeitos, cidadãos, queremos formar.
- Que sociedade queremos construir.
- Que conhecimentos e saberes a escola pretende trabalhar.
- Como possibilitará a apropriação dos saberes cultural e historicamente construídos.
- Que espaços participativos propiciará e como vai estimular a participação e fortalecer o trabalho do coletivo da escola.



Principais aspectos na elaboração do PPP



Fonte: Nova Escola (<<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/655/formacao-continuada-na-escola>> 23/05/2019)

A construção do PPP é o ponto nevrálgico para o qual convergem várias ações, pois nada acontece automaticamente, são idas e vindas. Por isso mesmo constitui momento privilegiado para construção e fortalecimento do trabalho coletivo. Estimulada a participação, o professor percebe-se como parte de algo em construção, sente-se valorizado e respeitado em seus saberes e na medida em que estuda e pesquisa, buscando conhecimentos dos quais não tinha domínio, inicia seu processo de autoformação.

Ressaltamos a importância do processo em si na construção do PPP (Zenun, 2004, p.140), tais como: as discussões e posicionamentos teórico-ideológicos divergentes e, não raras vezes, contraditórios, que desnudam as teias quase invisíveis que compõem a trama que dá vida à escola e traz à tona o que pensam os sujeitos que dela participam, permitindo apreender o significado dessa construção; pressupõe ação, reflexão, ação – formação.

Em síntese, o documento deve conter:

1. **Introdução:** serve para esclarecer a missão e a visão da escola para o desenvolvimento integral do estudante, levando em conta o plano municipal ou estadual de Educação (de acordo com a rede que a escola integra).
2. **Contexto da escola:** retrata quem é a comunidade escolar e quais as características sociais, econômicas e culturais do território onde a escola está inserida – manifestações culturais do bairro e/ou região, mapeamento das necessidades especiais, nível de escolaridade dos pais, renda, profissão dos pais, religião, constituição familiar etc.; marcos institucionais da unidade escolar, como, por exemplo, migração da rede estadual para municipal; dados de fluxo (evasão, reprovação, aprovação e distorção idade-ano); acesso (matrícula, evasão) e aprendizagem, desempenho em avaliações externas, como Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), Prova Brasil; criação da associação de pais e mestres ou grêmio estudantil.
3. **Caracterização da escola:** apresenta os recursos materiais, humanos e financeiros que a escola tem à sua disposição. Diferente do contexto da escola, que é focado na clientela e território, a caracterização considera a equipe e recursos da instituição.
4. **Diretrizes pedagógicas:** considerando contexto e caracterização da escola, as diretrizes descrevem os objetivos de ensino, as metas de aprendizagem e a forma de avaliação.
5. **Plano de ação:** desdobramento prático de ações que serão desenvolvidas para atingir as metas e sonhos da escola (Nova Escola).
6. **Proposta Curricular:** estabelece a metodologia, os conteúdos e as expectativas de aprendizagem ao longo da escolaridade e as formas de avaliação e apoio aos alunos; e **Regimento Escolar:** define normas e procedimentos da instituição; que, com base nos itens anteriores, podem ser fundamentados e justificados de acordo com o propósito educativo da escola, o qual deve ser único e projetado em todos esses documentos.⁴

4 – Fonte: Fundação Santillana. Projeto político-pedagógico: orientações para o gestor escolar /textos Comunidade Educativa CEDAC. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

Produção coletiva: apropriação

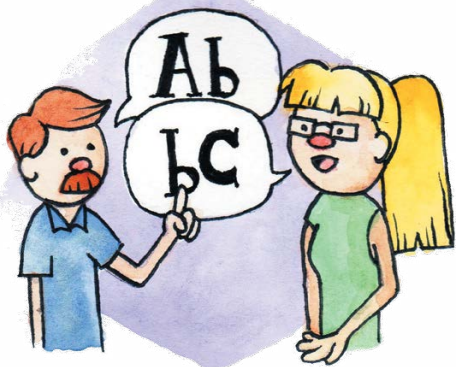
Após a elaboração e aprovação do documento final pelos vários segmentos participantes e pelos órgãos oficiais competentes (SME ou SEE), é necessário apresentá-lo a alunos, professores, funcionários e instâncias de colegiado, como o Conselho Escolar, a Associação de Pais e Mestres (APM), o Conselho de Classe e os grêmios estudantis, entre outros grupos de ação coletiva. Ações necessárias:

- Apresentar para a comunidade local e do entorno: pais, familiares e vizinhança.
- Publicar uma síntese do documento com as principais orientações para elaboração de planos de ação, projetos pedagógicos e de formação continuada e planos de ensino.
- Escolher local de fácil acesso, visibilidade e maior circulação.
- Arquivar o documento, mas deverá estar disponível para consulta e fonte de pesquisa.

4 Quarto momento

Passo a passo da Avaliação e Replanejamento do PPP⁵

Descartar – Ao analisar as ações propostas e as realizadas, e constatar que estão em desacordo com as metas estabelecidas ou defasadas em relação às demandas da comunidade escolar, melhor é descartar o PPP. Mesmo que seja uma decisão dura, é necessária.



Buscar referências – Quando a análise da situação indicar que as metas estão de acordo com as demandas, mas é necessário aprofundar a compreensão do que se pretende, é hora de buscar novas referências – tanto embasamento teórico (especialistas) quanto troca de experiências (práticas pedagógicas que deram certo em situações semelhantes).

Reformular metas – Obstáculos surgirão em quaisquer fases da viabilização do PPP. Porém, nem sempre é necessário descartá-lo. Uma análise cuidadosa da situação poderá revelar aspectos antes não percebidos. Caso a avaliação diagnóstica inicial se mantenha, é preciso reformular as metas e ajustá-las de acordo com as necessidades detectadas ou reformular prazos ou ainda aguardar recursos, caso sejam estas as dificuldades.



Rever a formação e a comunicação – Para a viabilização do projeto é fundamental que toda a comunidade escolar esteja envolvida, esclarecida e consciente dos objetivos a que se propôs. Para tanto, é importante que os gestores estejam preparados, retomando frequentemente os objetivos e metas a serem alcançados, lembrando a corresponsabilidade de todos pela melhoria das condições de ensino e de aprendizagem.

5 – Adaptado de Nova Escola, disponível em < <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/155/avaliacao-do-projeto-politico-pedagogico-o-que-manter-o-que-descartar>>, acesso em 23/06/2019.

Replanejar o tempo – Os tempos previstos nas metas e ações propostas na elaboração do PPP, planos de ensino e de aula nem sempre dão certo. Isso faz parte do planejamento. Portanto, é importante acompanhar o cronograma, replanejar ações, ampliar prazos ou reduzir atividades, sem incorrer no erro de insistir em cumprir prazos a qualquer custo. Incluir prazos um pouco maiores no cronograma inicial ajudará a replanejar com maior tranquilidade.



Gestão participativa – Quanto menos concentradas estiverem as decisões e a realização das ações, melhor será o fluxo do trabalho. Projetos didáticos, dependendo do tema, podem ser coordenados por professores de segmentos, de áreas ou componente curricular.

Incluir novos projetos – Quando o acompanhamento e a avaliação dos projetos revelar novas perspectivas ou demandas, discutir com a equipe se é adequado ou não aceitar o desafio de incluir novos projetos.

Novos desafios – Caso os objetivos estejam sendo cumpridos nos prazos planejados, os projetos em andamento estejam de acordo com as demandas e a inclusão de um novo projeto fortaleça, amplie ou aprofunde aqueles que estão em andamento. Basta que a equipe aceite o desafio.

Avaliar periodicamente – Há projetos planejados anualmente, que se repetem e necessitam de reformulações; e há os projetos didáticos que atendem a demandas específicas – que necessitam de um cronograma de acompanhamento com maior frequência, até porque se houver necessidade de reavaliar a importância e a adequação do projeto, os prazos para a conclusão também são menores.

Reimplantar – Se no percurso da viabilização do projeto houver mudanças na realidade diagnosticada inicialmente, como afluxo maior de alunos, mudança no quadro de professores ou da escola transferida para outro lugar etc., será preciso discutir se é válido continuar ou não com o projeto inicial.

Dinâmica

- Veja nas orientações anteriores o passo a passo para Avaliação do Projeto Político Pedagógico: o que manter, o que descartar, por quê?

5

► Quinto momento

Gestão democrática

A gestão escolar se refere à participação ativa da comunidade nas tomadas de decisão da instituição de ensino no que se refere à construção do Projeto Político Pedagógico; do planejamento da escola; dos projetos pedagógicos; dos planos de ação; na gestão de pessoas, da infraestrutura e do conhecimento (currículo, conteúdos, destacando-se a organização e gestão dos meios em função das finalidades essenciais da escola – ensino e aprendizagem) e avaliação. Na gestão democrática e participativa é essencial o papel dos gestores, assegurando direitos, valorizando as diversidades e combatendo as desigualdades.

No entrecruzamento do projeto coletivo e político da sociedade, o chão da escola é onde emergem os conflitos, mas ao mesmo tempo é o espaço das possibilidades – refletir, partilhar e compartilhar projetos de vida pessoal, profissional e de sociedade.

Participação e autonomia

A participação da equipe escolar nas discussões e decisões em uma gestão democrática e participativa percebe-se nos espaços e tempos coletivos; em falas e ações dos sujeitos; na apropriação do fazer democrático (por exemplo, nos conselhos de classe participativos ou abertos); em comissões de trabalhos; projetos disciplinares, áreas ou interdisciplinares; organização, acompanhamento e supervisão de espaços de uso coletivo (pátio, sala de leitura, de lazer, quadra etc.), tanto quanto dos equipamentos; eventos e festas; critérios de avaliação dos alunos, dos professores, dos gestores, dos funcionários e da escola (PPP); Conselho de Escola; Grêmios Estudantil: Associação de Pais e Mestres; normas de convivência; representação/coordenação de classe etc.

Essas dimensões formais e reais articulam-se na organização formal da escola e atribuem movimento que são vida e desvelam os fios que tecem o projeto pedagógico, construído nas diferentes dimensões e múltiplas ações. Revelam, ao mesmo tempo, uma intencionalidade que norteia as práticas pedagógicas, baseadas em princípios expressos no PPP como principal função social da escola.

Nesse sentido, a ação educativa envolve participação ativa das famílias e outras instituições sociais, porque a educação é responsabilidade de todos e compartilha metas comuns: transformação dos sujeitos em sujeitos-educadores autônomos e cidadãos.

As escolas que se inserem nas comunidades – e por elas são acolhidas, porque delas necessitam – precisam aproximar seus discursos, buscar caminhos que propiciem sua inclusão na história de constituição dessas comunidades, identificando-se com suas culturas, tradições e saberes para ressignificá-las no processo de sistematização e construção do conhecimento escolar.

Nesse encontro de diferentes saberes, o da experiência, da ciência e do pedagógico, mais do que definir quem detém a hegemonia do conhecimento, o importante é a riqueza que resulta da interação desses saberes.

Na prática democrática, os gestores criam o espaço real de participação e convivência democrática, legitimando as mudanças nas práticas pedagógicas ao mesmo tempo em que as atuações inspiram sentimentos de pertencimento, de participação e de decisão nos rumos da educação escolar. E, por que não dizer, protagonizar a própria vida?

Trabalho coletivo

“Há tantos diálogos”, escreveu Drummond em seu Discurso de primavera (1977). “Diálogo com o ser amado, o semelhante, o diferente, o indiferente, o oposto, o adversário.”

A ação educativa pressupõe diálogos, interações de sujeitos. Por exemplo, começando pela sala de aula, professor e alunos, para além dos papéis que representam, trocam experiências e saberes; equipe docente constituída por professores de diferentes formações, crenças, histórias etc., que além da interação com os alunos, dialogam entre si, com os gestores e com os pais. A vida em sociedade é feita de gente, gostando ou não, necessitamos uns dos outros, valorizados ou não em suas funções ou papéis sociais.

Por isso, para que o trabalho da equipe escolar se torne coletivo, é necessário garantir espaços para que as práticas de convivência coletiva ocorram, ampliando os espaços de participação dos alunos: reuniões pedagógicas por área, segmento e geral; conselhos de classe e série, de preferência com alunos ou com representação de alunos, pais e professores; assembleias com participação dos segmentos (ou de seus representantes) para encaminhamentos de temas de interesse coletivo; comissões mistas de trabalho (corresponsabilizar pelas tarefas de cuidados com os espaços de uso coletivo); normas de convivência; planejamento conjunto de estudos, pesquisas ou projetos, critérios de avaliação e autoavaliação, quaisquer que sejam os trabalhos realizados na escola etc.

Múltiplos espaços, múltiplos conflitos. Os espaços coletivos estão em permanente construção e superação. A cada momento novos significados são atribuídos, pois os espaços escolares são espaços de aprendizagens, desde as salas de aulas, corredores, jardins, hortas, refeitórios, ida ao banheiro nos intervalos para conversar (em quinze minutos: ir ao banheiro, tomar café, comer umas bolachinhas e conversar), o pátio e até as “caronas pedagógicas”. Na educação, todos e quaisquer espaços em que haja interação são espaços de aprendizagem.

Quem não se lembra do prazeroso momento do pátio escolar? Ou a agonia sem fim da exclusão e da solidão? De qualquer maneira, os pátios são espaços privilegiados da socialização, da festa, dos conflitos, dos confrontos e das descobertas. Enfim, a escola é o espaço em que essa diversidade de relações, histórias, desejos e esperanças vem à tona na urgência da vida.

Educar educadores nas práticas da cotidianidade escolar

As mudanças geram desconforto e a resistência ao novo traz insegurança e receio. O chão da escola é sempre um “folhear páginas em branco” aguardando o que virá. Porém, a convivência de diversos segmentos, estabelecendo normas de convivência, criando vínculos e acordos tácitos de “estamos juntos”, resulta em trocas de experiências e revisão dos parâmetros em busca de novas referências – a descoberta, o enfrentamento ou a resistência, na complexa tarefa de educar.

A experiência é um dos saberes fundamentais na formação docente, mas há diferença entre o saber “do”, “para” e “a partir” do saber-fazer, pois a ação educativa pressupõe basicamente o saber fazer. Porém, quando o educador pensa sobre essa ação e passa a refletir sobre ela, buscando conhecimentos que explicitem esse processo e possibilitem sua transformação, ela se torna ação pedagógica.

O que isso quer dizer? A especificidade de educar educadores é complexa, pois demanda diferentes dimensões, esferas de atuação e perspectivas teóricas. O que fazer?

Freire (1991) chama a atenção para o fato de que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre prática! (p. 58).” Para construir esse conhecimento nascido na prática, fundamentado nos conceitos, apropriado no processo da reflexão sobre a ação e aprimorado pelas experiências, a teoria na concretude da prática exige:

O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faço esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também. (FREIRE, 1996)

As questões que emergem desse distanciamento nos instigam a “pôr a mão na massa”, mas necessitam de reflexão e investigação. Essa característica investigativa é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional, porque valoriza o seu trabalho; e nesse processo – de perguntar, investigar, refletir – propiciará respostas às questões, o que resultará na melhoria do ensino, conforme indicam as experiências na educação de educadores.

Pesquisa na formação do educador

O que é pesquisar? Isso é necessário na educação? Afinal, muitas vezes trabalhamos com material pronto (livros didáticos), que nos diz exatamente o que e como fazer!

É comum ouvir esses argumentos, mas quando o professor muda as estratégias planejadas porque percebeu alguma dificuldade na execução, muda rapidamente e propõe novas ações. É como mudar o rumo com o navio em pleno mar. “Navegar é preciso, viver não.”

De onde vem essa habilidade? São competências resultantes de experiências, intuição e “sei o que fazer, mas não sei de onde surgiu”. Este costuma ser também um argumento comum. O que aconteceu neste caso?

Essa competência que o profissional geralmente atribui a sua prática resulta da sua experiência no decorrer da docência. Na maioria das vezes, o professor não procura

refletir sobre suas ações “na” e “da”⁶ prática pedagógica por “n” razões. No entanto, se buscasse respostas para as suas dúvidas perceberia que nem tudo foi intuitivo e nem milagreira docente, mas aprendizado – o saber da docência. Caso prosseguisse na sua busca (investigação), teria mais dúvidas e, então, desistiria ou persistiria até compreender o porquê das suas ações.

Fazer pesquisa significa buscar respostas e continuar procurando mais respostas para as novas perguntas. Pesquisar é promover o confronto entre dados objetivos (situação de ensino ou de aprendizagem); evidências (dificuldade em aprendizagens ou busca de metodologias alternativas); informações coletadas sobre determinado assunto (sugestões de colegas, participação em oficinas ou reuniões pedagógicas); e conhecimento teórico a respeito (leitura).

A busca nasce da curiosidade ou da inquietação da necessidade de ampliar conhecimentos. Mas, qualquer que seja a origem da busca, a atividade investigativa parte de leituras a respeito do tema e representa também a continuidade do que já foi elaborado e sistematizado por outras pessoas que estudam a temática. Paulo Freire chama a atenção para o fato de que:

“Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32).

O pesquisador deverá testar estratégias específicas, analisando técnicas nas suas próprias salas de aula, registrando e verificando resultados e testando novas estratégias. O olhar do pesquisador, ao se distanciar da ação propriamente dita, propicia a reflexão sobre ela, trazendo elementos não percebidos antes, como: reconhecer que uma dada situação é problemática e provável que tenha alternativas de encaminhamento; problematizar a situação, identificando as condições que a geraram; levantar hipóteses, coletar dados, analisá-los e priorizar; testar hipóteses. Ao promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto, amplia-se o conhecimento teórico acumulado a respeito do tema pesquisado.

Do “eu acho que”, “minha colega disse que” ou ainda “li (ou ouvi)”, é possível a descoberta de novos aspectos que proporcionem novas perspectivas, superando a visão do “eu acho que” para argumentos que relacionem o papel do educador com o propósito educacional, a repensar e ressignificar seu papel. Ganha-se autonomia.

6 – Refletir na (durante a) ação e da (a ação em si) e sobre (refletir sobre as práticas pedagógicas, o fazer e por que escolheu essas ações). Para ampliar e aprofundar, consulte: GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129-150. LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outras oscilações do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 53-80. NÓVOA, A. Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2009. SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91. ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993. (Educa: Professores; 3).

Pesquisas e suas modalidades

Dentre as diferentes modalidades de pesquisa, na educação destacamos a Pesquisa-ação e a Pesquisa colaborativa, como segue:

- **Pesquisa-ação** – Caracteriza-se pela constituição de um grupo, com objetivos e metas comuns, em busca de alternativas para um determinado problema ou situação, desempenhando papéis diversos. Por exemplo, ocorre quando os pesquisadores universitários ajudam a problematizar, situando em um contexto teórico mais amplo e possibilitando ampliação da consciência dos envolvidos para planejar a transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais.
- **Pesquisa colaborativa** – Esta modalidade visa criar nas escolas uma cultura de análise e reflexão sobre as práticas em parceria com professores das universidades, contribuindo para transformar as ações e as práticas institucionais. Para o aprofundamento nesta modalidade é fundamental que se avance para relacionar os pressupostos da pesquisa colaborativa e as suas contribuições ao desenvolvimento dos projetos formativos nas escolas; sistematização dos pressupostos, etapas e procedimentos, revisar e reelaborar o projeto formativo fundamentado em estudos teóricos e práticos, reelaborando procedimentos e instrumentos para acompanhamento e avaliação.

É possível realizar pesquisa nessas modalidades, dadas as condições da docência no chão da escola?

Projetos formadores

Projetos formadores, que visam educar os educadores, têm as características de investigação que propiciam reflexão sobre as práticas pedagógicas. Caso os projetos tenham origem na tematização das práticas pedagógicas na cotidianidade das escolas, possibilitam repensar metodologias, procedimentos e análise crítica do contexto escolar.

Os projetos educativos gerados na análise da realidade escolar propiciam o fortalecimento da gestão democrática, da autonomia da equipe na busca de alternativas para superação das dificuldades; além de valorizar os saberes docentes, fortalecem o processo de educação e aproximação com a comunidade escolar e do entorno.

As modalidades devem atender às necessidades que as geraram: um projeto didático, de área ou interdisciplinar até os projetos para educar educadores (formação de formadores regional ou para uma rede de escolas). Ressaltamos a importância do compartilhamento – troca de experiências, realização de oficinas, seminários ou encontros regionais – desde que proporcionem espaços de construção coletiva de conhecimentos.

6

► Sexto momento

Organização do trabalho pedagógico

A organização e a gestão escolar contribuem para facilitar e melhorar a viabilização das atividades escolares, garantindo o fluxo de informações e a otimização dos recursos e espaços de aprendizagens. Por experiência, tentativas, acertos e melhorias, os gestores organizam rotinas para facilitar seu trabalho, adaptando-as conforme as necessidades.

As sugestões para sistematização de alguns aspectos da organização simplificam o acompanhamento no crescente aumento da demanda desses profissionais, que além de todas as esferas de administração e a gestão do conhecimento (currículo, conteúdo, objetivos e avaliação), também são responsáveis por educar os educadores (formação continuada), visando melhorar a qualidade social da educação.

Sugestões para sistematização de aspectos da organização:

- **Roteiro para elaborar o perfil da família da comunidade escolar** – É um facilitador para conhecer melhor a comunidade na qual está inserida a escola, ao mesmo tempo em que as informações revelam a realidade em que vivem os alunos e suas famílias, contribuindo para elaboração de estratégias adequadas para fortalecer a interação família e escola.
- **Modelo de roteiro para reunião pedagógica** – Visa otimizar o pouco tempo das reuniões pedagógicas e manter o foco, priorizando as urgências que emergem no chão da escola e reservando tempo para análise e reflexão.
- **Planejamento semanal (gestores)** – Contribui para manter a agenda dos compromissos e compartilhá-la com a equipe.
- **Plano de Ação / Projeto Pedagógico (professores)** – Roteiro que se aplica tanto aos projetos didáticos (unidades, temas, bimestres etc.) como aos projetos de maior duração, como eixos temáticos anuais, por áreas ou segmentos.
- **Plano de Ação / Projeto Institucional (gestores)** – Compreende os projetos que envolvem toda a equipe escolar e, frequentemente, a comunidade local e do entorno. São também denominados projetos educativos.

Fechamento

Partindo do princípio de que a Educação é responsabilidade de todos, as questões apresentadas contribuem para ampliar a percepção das múltiplas perspectivas e esferas de atuação dos gestores, ao mesmo tempo em que chamam a atenção para a importância da gestão democrática e participativa na construção do documento norteador da escola – o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Além disso, propõem que no processo da elaboração do PPP também se ampliem os espaços para a educação dos educadores (formação continuada), viabilizando práticas formadoras forjadas na dinâmica da cotidianidade escolar, mas também espaços para olhar essa realidade imediata e urgente, desvelando-a para fins de estudos e pesquisas. Oxalá o desenvolvimento de projetos, estudos e pesquisas contribua para a emancipação e autonomia de seus envolvidos.

Dinâmica

- Carta. Para pais ausentes na reunião e professores necessitando de mais esclarecimentos sobre o PPP, elaborar uma carta explicando a importância do PPP. Use linguagem simples, clara e objetiva, incluindo os aspectos importantes do projeto.
- Como publicar o PPP na escola, para que os alunos se apropriem do que ele é? Facilite o acompanhamento da implementação do documento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS – 1º ENCONTRO

ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade**. Caderno de Pesquisa 113. Jul2001. p.51-64.

_____. [Org.]. **O papel da pesquisa na formação e na prática de professores**. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007. Disponível em <[BRANDÃO, C.R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo, Brasiliense, 1984.](https://www.amazon.com.br/Tempos-l%C3%ADquidos-Zygmunt-Bauman-ebook/dp/B00D2A9XXA?tag=goog0ef-20&smid=A18CNA8NWQSYHH&ascsubtag=go_1686871380_65779544836_327582895583_pla-678942722292_c_>>, acesso em 07/04/2019.</p></div><div data-bbox=)

CARVALHO, Márcia. **Projeto político-pedagógico: como construir coletivamente um norte para a escola?** Site Diversa / Instituto Rodrigo Mendes, Publicado em 01/04/2016. Disponível em <<https://www.diversa.org.br/artigos/ppp-como-construir-coletivamente-norte-para-escola/>>>, acesso em 07/07/2017.

CARVALHO, R. B.; SILVA, M. G. L. da. A organização de espaço formativo na escola: um estudo sobre a formação continuada de professoras do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p258.pdf>

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

FIORENTINI, G. P.[org.]. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, Mercado de Letras, 1998.

FRANCO, Maria Amélia do R. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2ª ed. revista. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, M. **A formação permanente**. In FREIRE, Paulo. Trabalho. Comentário. Reflexão. Petrópolis (RJ): Bertrand Brasil, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 17ª ed. Petrópolis, Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). 25ª Ed. disponível em <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf>, acesso 25/06/2017.

FUJIKAWA, M. M. **A percepção do trabalho docente em imagens compartilhadas: um relato de experiência**. In Christov, Luiza Helena da Silva [Org.]. **Narrativas de educadores: Mistérios, metáforas e sentidos**. São Paulo: Porto de Ideias, 2012.

Fundação Santillana. **Projeto político-pedagógico: orientações para o gestor escolar** /textos Comunidade Educativa CEDAC. – São Paulo: Fundação Santillana, 2016, p. 14-18.

KRAWCZYK, Nora [org.]. **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LARROSA BONDIA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, jan./abr. 2002. p. 20-28. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt> acesso 25/09/2017.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. SP, EPU, 1986.

MACHADO, N. J. **Educação, projetos e valores**. São Paulo: Escrituras,1999.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. **Projeto Político-Pedagógico: construção e implementação na escola**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

NÓVOA, A. [Org]. **Os professores e sua formação**. Lisboa. Ed. Dom Quixote. 1992 In Nuances – Vol. III- Setembro de 1997.

PADILHA, Paulo Roberto, **Planejamento dialógico: como construir o Projeto Político Pedagógico da escola**. 9ª. São Paulo: Cortez/IPF, 2017.

PATTO, M. H. S. **O Conceito de cotidianidade em Agnes Heller**. Pesquisas. Revista de Ciências Sociais. São Paulo: UNESP, Perspectivas, 1993, 119-141. Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/775/636>>, acesso em 02/02/2017.

PENTEADO, M. E. L. **Formação em serviço: análise de uma proposta de formação construída por e para educadores**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

PIMENTA, S. G. **Pesquisa-ação crítico colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>

PLACCO, V.M.N. et al. [Orgs.]. **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Loyola, 2015. Disponível em <https://issuu.com/edicoesloyola/docs/o_coordenador_pedag_gico_no_espa_>, acesso 23/05/2019.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLACCO, V. M. N. de S.; FUJIKAWA, M. M. **Como reverter planejamentos de trabalho do coordenador em oportunidades formadoras?** In: RAMALHO, L. A.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2013

RIOS, T.A. **Significado e pressupostos do projeto pedagógico**. Ideias (15). São Paulo: FDE, 1992.

ROBERT, M. Estratégia. São Paulo: Negócio, 1998, p. 40 In Fundação Santillana. **Projeto político-pedagógico: orientações para o gestor escolar** /textos Comunidade Educativa CEDAC. – São Paulo: Fundação Santillana, 2016, p. 6.

TORO, Bernardo. **O cuidado: o paradigma ético da nova civilização**. Bogotá, 2009

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 11ª. São Paulo: Libertad, 2012.

ZENUN, K. H. **O Projeto pedagógico do CEFAM-Butantã: reflexão sobre a prática transformadora do processo de construção coletiva**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

Links

BNCC: Construção: A Base Nacional Comum Curricular define os conhecimentos e habilidades essenciais que todos os alunos da Educação Básica têm o direito de aprender, da Educação Infantil até o Ensino Médio. <<http://movimentopelabase.org.br/a-construcao-da-bncc/>>

- Implementação: Como fazer a Base virar realidade nas salas de aula? A implementação é um processo que deve envolver governo, gestores e professores, em diversas frentes: revisão dos currículos locais, dos materiais didáticos, formação continuada e inicial dos docentes, alinhamento das avaliações. Disponível em <<http://movimentopelabase.org.br/implementacao/>>

- Biblioteca: Experiências, ideias, debates, estudos e pesquisas nacionais e internacionais para alimentar e enriquecer o processo de construção e implementação da BNCC. Disponível em <<http://movimentopelabase.org.br/biblioteca/>>.

- Banco de informações e práticas sobre BNCC, disponível em <<http://movimentopelabase.org.br/na-pratica/>>

- Movimento pela Base: <http://movimentopelabase.org.br/acontece/novo-ensino-medio-em-profundidade/>

- Currículos aprovados <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&layout=edit&id=207>

Instituto Paulo Freire <<https://www.paulofreire.org/>>

Nova Escola. Gestão Escolar. Formação continuada na escola. disponível em <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/655/formacao-continuada-na-escola>>, 23/05/2019.





2º ENCONTRO

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo

Foco deste encontro:

- Compreender as articulações entre o PPP e a BNCC, fundada nas concepções sobre Currículo, analisando processos históricos de sua construção e as transformações no chão das escolas.

► Primeiro momento

Articulação entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

As habilidades e competências para a superação dos desafios decorrem de processos complexos na construção do conhecimento. Em situações de emergência, que exigem decisões que afetam a muitas pessoas, pergunta-se “onde e quando se aprendeu”. Mesmo que não se saiba como, houve apropriação do conhecimento.

Como? Aprende-se em qualquer lugar ou situação, pois aprende-se permanentemente. Porém, há diferença entre aprender com intencionalidade e circunstancialmente. Há saberes da experiência, como muitos a detêm, aprendidos com seus familiares e na vivência cotidiana; há saberes técnicos, que demandam conhecimentos sistematizados e desenvolvimento de habilidades específicas. Segundo Tonucci⁷:

A escola de hoje que eu conheço está muito mais preocupada com o que falta do que com o que existe [...] a escola diz que o que lhe interessa é saber escrever, contar, um pouco de ciência e nada mais. O resto não interessa. E, claro, os que nasceram literários, matemáticos ou científicos se encontram bem nessa proposta, mas aqueles que nasceram bailarinas, músicos, artistas, exploradores ou investigadores ficam de fora. A escola não os reconhece e eles não reconhecem a escola. (TONUCCI, 2016)

7 – Francesco Tonucci, pensador, pedagogo e desenhista italiano, é uma das vozes mais ativas e influentes do mundo acerca da participação social da infância na discussão pública sobre o futuro das cidades. Nascido em 1940, em Fano, às margens do mar Adriático, trabalhou como professor na década de 60, quando pôde conhecer de perto o cotidiano escolar. É criador da “Cidade das Crianças”, cidade do ponto de vista da criança.

O que a escola ensina? Quem decide quais conteúdos a escola deve ensinar? Em que se baseia essa escolha e a quem se dirige? Como se decide de que maneira se deve ensinar, considerando-se que os alunos compõem uma diversidade de histórias, de vivências, de expectativas, de recursos culturais etc.?

Na pluralidade de saberes, de demandas e do que se espera das escolas, isto é, a sua função social, propõe-se que se respeitem as singularidades locais/regionais, mantendo-se um eixo comum a todas no que se espera minimamente de cada uma delas – o Projeto Político Pedagógico (PPP). Esse é o documento, elaborado pela equipe escolar, norteador das ações e projetos gerados pela realidade na qual está inserido, mas que dialogue com as demais escolas e realidades do entorno.

A função básica do PPP, cujo alinhamento está delineado em um documento de alcance nacional – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é estruturada com orientações gerais, desde as bases legais, pedagógicas, metodologias, procedimentos etc. Quais conteúdos devem ser ensinados, por que, para que e para quem, como pergunta Tonucci, dependerá das inter-relações que se estabeleçam entre os diversos sujeitos que participam desse processo com interesses nem sempre convergentes. É no campo do Currículo que se desvelam esses conflitos.

Projeto Político Pedagógico (PPP)

As crianças pedem à escola e à cidade mais autonomia e mais liberdade. E seus pais pedem à escola e à cidade mais controle, mais vigilância e mais proteção. (TONUCCI, 2016)

O que fazer: atender às crianças, que são alunos da escola, e lhes propiciar mais autonomia e liberdade, ou aos pais, para que os filhos sejam controlados, vigiados e protegidos? Como atender a ambos, colocados em lados opostos?

A escuta é a melhor maneira para se compreender os desejos de cada um dos lados e, juntos, buscar alternativas que atendam a suas expectativas, afinal as crianças detêm o direito à escola, à aprendizagem e ao conhecimento. Um dos momentos propícios para isso é na elaboração do PPP; e durante o acompanhamento das ações, verificando se as expectativas dos sujeitos envolvidos e as metas estabelecidas estão sendo atendidas.

O PPP, documento que norteia as ações da escola e expressa sua identidade conforme a realidade da escola, comunidade local e entorno, busca viabilizar os objetivos de ensino, propiciando espaços favoráveis de aprendizagem, em um processo coletivo de discussão, análise e reflexão de forma democrática e participativa.

A partir de 2020 o PPP deve contemplar os objetivos dispostos pela BNCC, cumprindo dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e do Plano Nacional de Educação (2014). Para tanto, ao revisar o PPP, alguns aspectos merecem a atenção especial da equipe, como a avaliação diagnóstica das práticas pedagógicas, os indicadores educacionais (resultado do rendimento escolar, avaliações externas etc.), o perfil da comunidade diante das mudanças no contexto mais amplo (movimentos internos e externos das populações), que atualize suas condições e especificidades atuais, o respeito às identidades e às diversidades culturais.

Esse momento de reelaboração do PPP é também o de refletir sobre as concepções que o fundamentam; repensar práticas pedagógicas; recriar/reinventar espaços de aprendizagens (pátios, salas de aulas, escolas, visitas aos museus, parques, bibliotecas, teatro, exposições e feiras etc.); e ressignificar os processos de ensino que propiciem aos alunos o direito às aprendizagens.

Quais competências selecionar e como trabalhá-las ao longo da escolarização básica? Quais conteúdos selecionar em cada disciplina e/ou área do conhecimento que viabilizem os objetivos propostos na BNCC? As competências emocionais também são consideradas conteúdo? Desenvolver projetos contribui para melhorar a aprendizagem? Desenvolver competências e habilidades pressupõe interdisciplinaridade?

A implementação da BNCC traz mudanças e envolve o conjunto da equipe escolar: avaliar e revisar os objetivos, considerando a função social da escola; readequar os conteúdos e reinventar/recrir as práticas pedagógicas; refletir fortalecimento das relações família-escola e a corresponsabilização em propiciar condições básicas de aprendizagem como direito dos alunos; consolidar as práticas democráticas e participativas e fortalecer o trabalho coletivo. Para que tais mudanças ocorram é preciso criar espaços para a educação contínua de educadores, em serviço, cursos de especialização, aperfeiçoamento e atualização ou propiciando participação em congressos, simpósios, encontros de área, oficinas ou seminários.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

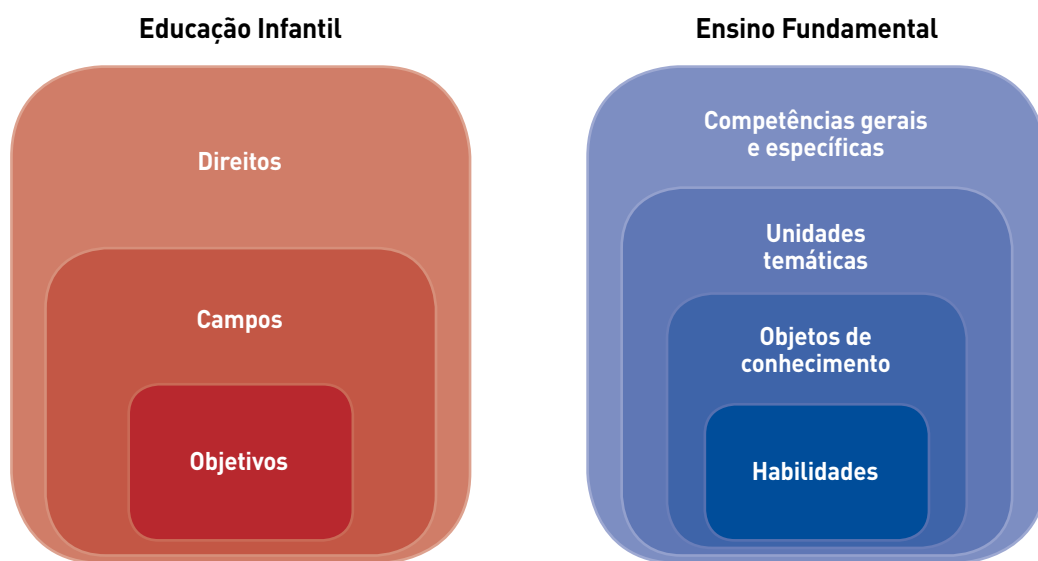
Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BNCC, 2017, 8)

Conforme documento aprovado em 2017⁸, a BNCC é base para a formulação de Currículo e para alinhar políticas públicas e demais ações nas três esferas da administração (federal, estadual e municipal) quanto à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais, critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação, garantido o acesso e permanência nas escolas e patamar comum de aprendizagens para todos.

Como é a estrutura da BNCC

A BNCC abrange a Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e é de alcance nacional. As mudanças na nomenclatura causam um certo estranhamento inicial, mas a organização procura respeitar o foco da etapa das interações e do brincar na Educação Infantil e as aprendizagens de cada componente curricular no Ensino Fundamental, como segue:

Conceitos da BNCC



Fonte:
Nova Escola (<https://novaescola.org.br/conteudo/10053/entendendo-os-conceitos-que-organizam-a-base-nacional>)

8 – Em 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, aprovação da BNCC de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 14 de dezembro de 2018, o novo ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio.

Algumas mudanças propostas na BNCC que demandam mudanças na organização das escolas:

- Inclusão do ensino religioso (inicialmente, o ensino religioso havia sido retirado do documento, porém, voltou a ser incluído após diversas discussões e constitui um campo específico).
- Alfabetização antecipada, de 3 anos, conforme orientações anteriores do Plano/Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), para 2 anos.
- Língua inglesa obrigatória, antes como componente na parte diversificada.
- Uso de tecnologias para aprendizagem.
- Componente curricular, antes disciplina.
- Direitos de aprendizagem e desenvolvimento, antes expectativas de aprendizagem.

Para assegurar a leitura e a compreensão do documento, será preciso mudar as perspectivas do olhar em relação às concepções presentes no documento, como os fundamentos (valores); princípios norteadores da educação (igualdade e equidade) e a organização das etapas da escolarização: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), Ensino Médio e Ensino Superior.

Observe a seguir:

Fundamentos

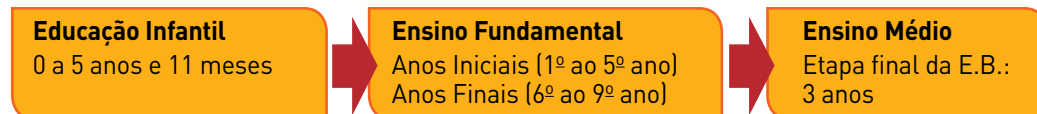


Princípios

Igualdade Consiste em tratar as pessoas como iguais, independentemente de quão diferentes elas sejam.

Equidade Consiste em tratar de forma diferente aqueles que não se encontram em situação de igualdade.

Etapas da Educação Básica



Competências gerais

As 10 competências elencadas na BNCC são referenciais para todas as áreas e propiciam a todas elas convergirem seus conteúdos. Na prática pedagógica, essas competências já devem estar contempladas, porém, os resultados a serem alcançados serão melhores quando houver clareza do porquê se trabalham determinados conteúdos.

Por exemplo, desde os Parâmetros Curriculares (1996) já se indicava a inclusão das tecnologias e, na prática, isso já acontece – em algumas escolas há inclusão digital na Educação Infantil e práticas exitosas na Educação de Jovens e Adultos. Esta é uma competência mais desenvolvida fora da escola, com o uso dos celulares, tablets, computadores etc. e o uso de diversos aplicativos, dentre eles, os mais conhecidos na atualidade: WhatsApp, Facebook, Skype, Instagram, Twitter etc.

Incluir tecnologias digitais nas escolas demanda também cuidados na apropriação das ferramentas e das linguagens que trazem especificidades e transformam metodologias de ensino e de aprendizagem, aspectos muitas vezes negligenciados nas práticas pedagógicas e de educação dos educadores (formação continuada). Além disso, o anonimato proporcionado pelas redes sociais cria situações de fragilidade quando as orientações às crianças e aos jovens são insuficientes ou insatisfatórias e quando essas tecnologias limitam os espaços de interação e sociabilidade.

É preciso repensar práticas pedagógicas relacionando-as com as competências gerais, sem perder de vista o marco contextual e operacional, isto é, como viabilizar na prática cada uma dessas competências sem perder de vista a realidade de cada escola.

Observe as competências gerais e indique com quais delas você se identifica. Quais são as características que sobressaem? É possível identificar quais aprendizados resultaram no desenvolvimento dessas competências? Elas são importantes para o exercício da sua função atual? Relate alguma experiência relacionada às competências.

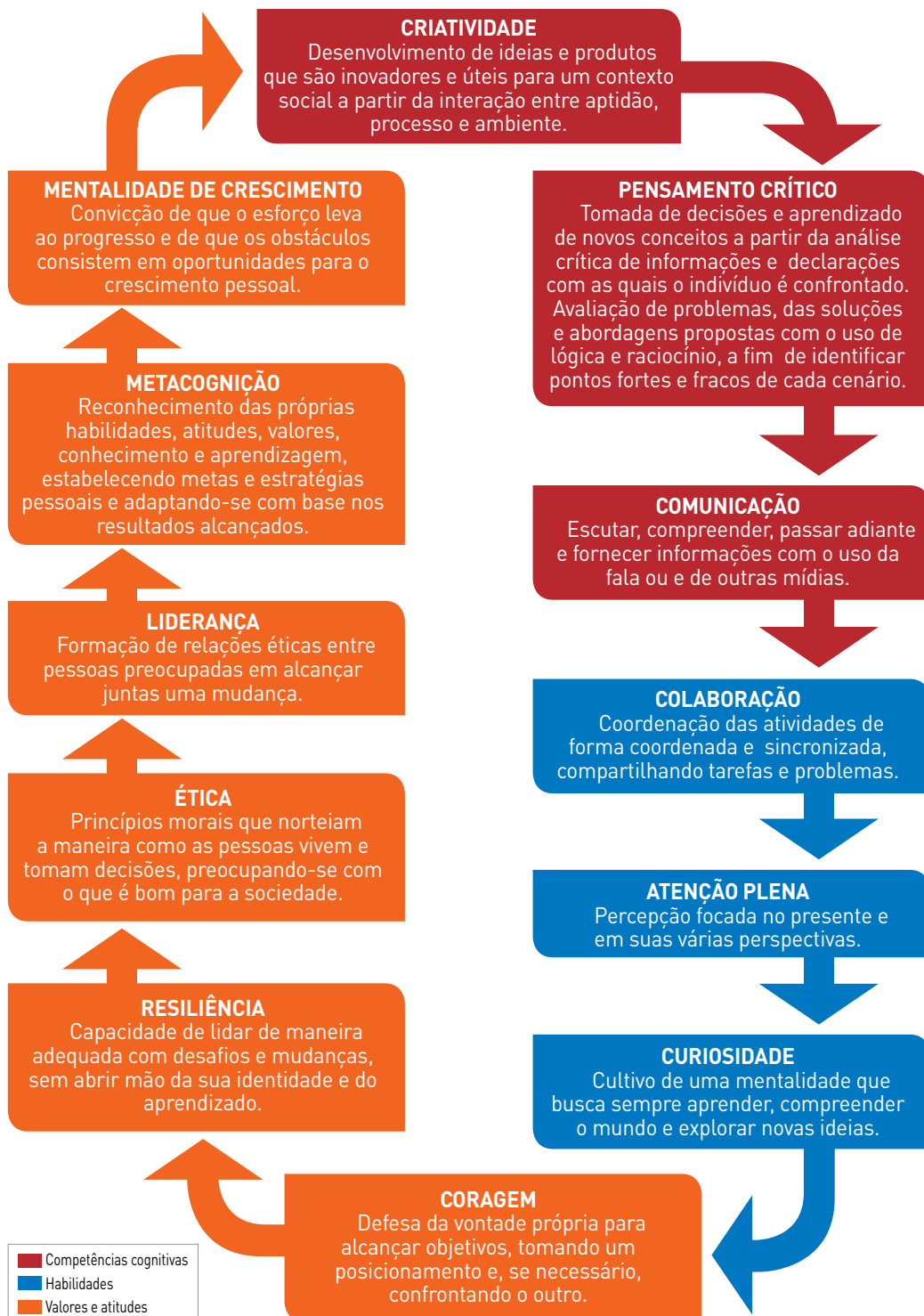
Competências socioemocionais

Para alcançar o sucesso escolar e para atuar na vida em sociedade não bastam os conhecimentos cognitivos, é preciso ir além disso. No século XXI, há que desenvolver as competências emocionais:

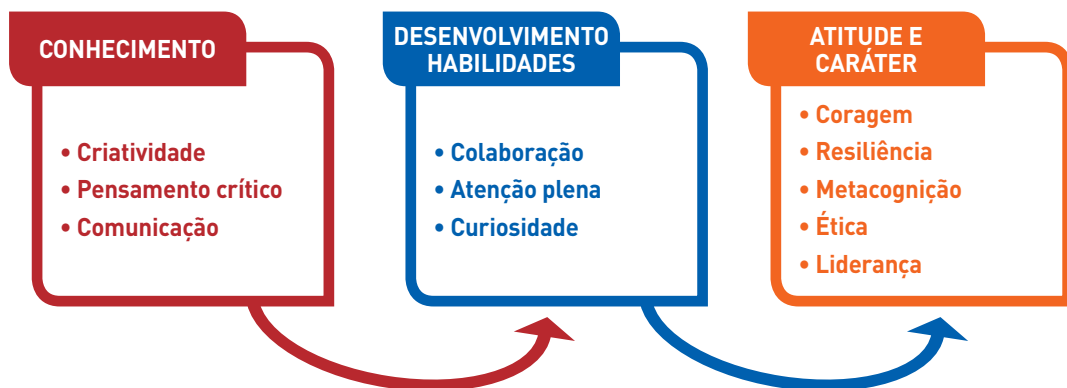
A educação deve produzir mais do que indivíduos que consigam ler, escrever e contar. Ela deve nutrir cidadãos globais, que consigam enfrentar os desafios do século XXI. (BAN KI-MOON⁹, 2015)

9 – Ban Ki-Moon, diplomata e político sul-coreano, foi o oitavo secretário-geral da Organização das Nações Unidas, de 2007 até 2017. Antes de se tornar secretário-geral, Ban era um diplomata de carreira no Ministério de Relações Exteriores e Comércio da Coreia do Sul e na ONU.

Competências, habilidades, valores e atitudes



As palavras de Ban Ki-Moon no exercício de suas funções na ONU, em 2015, já indicavam mudanças que tendem a acelerar nas próximas décadas. A escolarização como processo de desenvolvimento cognitivo ganha novos contornos, com a inclusão das competências socioemocionais, que se relacionam com conhecimento, habilidades, atitudes e valores propostos nas competências gerais. As competências socioemocionais não estão isoladas das cognitivas; são simultâneas, pois busca-se o melhor para oferecer aos alunos em sua formação cidadã.



2

► Segundo momento

Currículo e conhecimento

Novos tempos, novos horizontes, que requerem clareza de rumos. Que conhecimentos são esses que queremos para a cidade e para a sociedade? As concepções que fundamentam a visão de mundo, de sociedade e da humanidade determinam a escolha dos conhecimentos considerados pertinentes e que norteiam as escolhas metodológicas, os projetos e as práticas pedagógicas que delas decorrem.

Dizem que se voltássemos do futuro, após um século, encontraríamos a escola do mesmo jeito. Você concorda?

Considerando os aspectos mais genéricos e algumas práticas que persistem, apesar das inovações pedagógicas, a escola parece “ter parado no tempo”, como justificam os saudosistas do “naquele tempo era melhor”. Porém, não é tão simples assim.

Nas últimas décadas aumentaram significativamente os estudos e pesquisas acerca da importância da educação como base para o desenvolvimento humano em todos os seus aspectos – e esses estudos atribuem papel essencial às escolas na construção de conhecimento. É no chão da escola que se desvelam as especificidades da educação escolar, propiciando aos alunos o acesso e a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade, envolvendo nesse processo os pais, os docentes, a comunidade local e do entorno.

Uma vez assumida por todos a responsabilidade pela educação para além da escola, empreendem-se esforços conjuntos, ampliando as possibilidades de apreensão da realidade, sua leitura e releitura, para, enfim, se dar a produção de novos conhecimentos – o que, em última instância, beneficia toda a sociedade.

Os processos de ensino e aprendizagem, nesse sentido, ganham relevância, pois a produção do conhecimento é um processo coletivo, fundado principalmente na investigação que promove a superação do senso comum e a apropriação dos procedimentos de pesquisa, cuja sistematização contribui para a elaboração de novos estudos. Dessa forma, quanto maior a clareza sobre os fins da educação, os pressupostos teóricos e os conteúdos específicos, melhores serão as chances de sua viabilização.

Na elaboração do conhecimento entram em contato diferentes perspectivas da realidade, visões de mundo e sociedade. Frequentemente, emergem conflitos de origens diversas, que buscam na educação escolar as chances de superação da sua condição. É preciso ter claro que a escola busca proporcionar aos alunos competências que lhes possibilitem intervir e participar das transformações da realidade em que se inserem a partir da apropriação dos conhecimentos e das leituras das realidades multifacetadas.

Portanto, houve avanços significativos de “antigamente era diferente”. Com certeza, eram outros tempos, contextos, expectativas e concepções. Porém, o chão da escola continua sendo espaço de conflitos, onde emergem as lutas pelo conhecimento que se quer hegemônico. Quais são os fundamentos desse conhecimento?

Teoria do Currículo

A maioria das crianças de hoje provavelmente trabalhará em profissões que você nunca ouviu falar. A previsão é do Fórum Econômico Mundial, no relatório “Future of Jobs”. Segundo ele, 65% das pessoas da Geração Z – pessoas nascidas entre 1998 e 2010 – irão trabalhar com empregos que ainda não existem.¹⁰

O que vislumbrar para as próximas décadas? Especialistas da “The Observation Deck” indicam algumas delas no mercado de trabalho, como ter propósito e causar impacto; ficar de olho na próxima curva ou inovação econômica; questionar em vez de ter a resposta pronta; fazer *com o* cliente e não *para ele* e ser diverso. Se essas dicas valem para o mercado de trabalho, serão indicativas para o que ensinar nas escolas?

Há discordâncias. Para alguns, a escola não está a serviço do mercado. O conhecimento escolar deve ser amplo, envolvendo todas as esferas da vida; para outros, não deve estar voltado exclusivamente para o mercado, mas deve desenvolver competências e isso significa preparar os alunos para a vida em sociedade em suas múltiplas demandas.

Os posicionamentos estão fundamentados em teorias. São concepções que norteiam as ações, normatizações, metodologias etc., além da questão básica. O conhecimento escolar serve para quê? Qual é a finalidade da educação? Quais conhecimentos devem estar presentes no Currículo escolar em sociedades em aceleradas mudanças, como o que indicam os especialistas de “The Observation”? E o que é teoria?

10 – Fonte: The Observation Deck, 2018, p. 9, disponível em < <https://lp.startse.com.br/material-rico/e-book-2018-the-observation-deck/>>, acesso 02/04/2018.

Segundo Silva (2005)¹¹, teoria pressupõe “descoberta” do “real”, uma correspondência entre a “teoria” e a “realidade”. Ela é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente¹² – a precede, que “descobre”, desvela a realidade (que é preexistente). No entanto, o Currículo é definido em diferentes tempos e lugares, de acordo com as finalidades da educação e da organização das sociedades no processo de aprimoramento da condição humana.

E o que significa aprimoramento da condição humana?

Na Antropologia, humanizar é o processo pelo qual todo ser humano passa para se apropriar das formas humanas de comunicação, para adquirir e desenvolver os sistemas simbólicos, para aprender a utilizar os instrumentos culturais necessários para as práticas mais comuns da vida cotidiana até para a invenção de novos instrumentos, para se apropriar do conhecimento historicamente construído e das técnicas para a criação nas artes e criação nas ciências. Processo de humanização implica, igualmente, em desenvolver os movimentos do corpo para a realização de ações complexas como as necessárias para a preservação da saúde, para as práticas culturais, para realizar os vários sistemas de registro, como o desenho e a escrita. (LIMA, BEAUCHAMP, 2008).

Os estudos sobre currículo¹³ do final do século XX questionavam as produções de materiais didáticos e metodologias, trazendo à tona o protagonismo de sujeitos das camadas populares, antes atribuído ao heroísmo de poucos. Por exemplo, a resistência dos escravos africanos ao trabalho forçado, considerada “preguiça” na visão dos portugueses colonizadores, que não consideravam as inúmeras revoltas, fugas e boicotes empreendidos pela população escrava ao longo da história. Esses estudos impulsionaram as pesquisas, ampliando o debate para a dimensão cultural, ao mesmo tempo em que ressignificaram as investigações sobre as práticas pedagógicas que, nascidas no chão da escola, reclamavam respostas às suas necessidades. Mantidas as condições de trabalho docente e a crescente demanda por metodologias inovadoras, as investigações tendem a se fortalecer em busca de alternativas que resultem em avanços reais.

11 – Tomaz Tadeu da Silva é doutor em Educação pela Universidade de Stanford, Estados Unidos. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, coordena, juntamente com a professora Sandra Corazza, um grupo de estudo denominado DIF – Grupo de Currículo de Porto Alegre. Autor de vários livros na área de Currículo. Entre os mais recentes: Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais (Vozes); Documentos de Identidade: o currículo como fetiche (Autêntica).

12 – Ontológico: parte da filosofia que trata do ser enquanto ser, do ser concebido como tendo uma natureza comum, que é inerente a todos e a cada um dos seres.

13 – Os estudos sobre currículo vêm desde Comenius (Jan Amos Komenský) no século XVII, com a publicação da Didática Magna, mas o termo específico tem origem como campo especializado nos EUA, no contexto das preocupações com a extensão da educação escolar à população, num acelerado processo de industrialização e urbanização além da preocupação com a identidade nacional.

Os saberes nascidos no enfrentamento do chão da escola são singulares. Mesmo partindo de experiências semelhantes, resultam em experiências plurais. Mas, daí, compreendê-los significa avançar no processo das investigações didáticas e contribuir para melhorar as práticas pedagógicas fundamentadas em teorias que colaborem para responder aos desafios colocados para o 3º milênio à sobrevivência e desenvolvimento da condição humana.

Currículo é sempre o resultado de uma seleção a partir de um universo mais amplo de conhecimento e saberes. A questão que se coloca é: que tipo de conhecimento – e a partir de que tipo de pessoas e sociedades ideais – se quer, considerando-se a educação como processo de humanização.

Para os teóricos da tendência crítica, o conhecimento que se constitui é o que somos; o que nos tornamos, portanto, é a nossa identidade. A essa centralidade da questão acrescenta-se o Currículo como poder que seleciona, privilegia determinados conhecimentos e destaca uma identidade.

Observe o quadro comparativo a seguir (TADEU, 2005):

Teorias tradicionais	Teorias críticas
<i>Status quo</i> é a referência – aceitação, ajuste, adaptação.	Desconfiam do <i>status quo</i> – desigualdade e injustiça; questionamento e transformação
Organização e elaboração do Currículo: atividade técnica	Compreender o que o Currículo faz: atividade teórica, conceitual
Currículo: teorias neutras, científicas, desinteressantes; o que: já está dado, manter o status quo, saberes dominantes. Como? Organização	Currículo: relações de poder. Por que, mais do que “o quê”.
Conceitos: dirigem nossa atenção, organizam e estruturam nossa forma de ver a “realidade”.	Conceitos: conexões entre saber, identidade e poder.

O conhecimento como imutável, inquestionável e expressão da verdade passou a ser questionado, repensado e ressignificado a partir das novas realidades – quais são os saberes que a criança já traz? Quais são os saberes necessários ou importantes para serem ensinados na escola? Quais são os referenciais e os critérios que definirão o que é importante?

3

► Terceiro momento

Organização curricular

Enquanto a BNCC é um documento norteador, que esclarece os direitos de aprendizagem de todas as crianças e jovens nas escolas e os objetivos que eles precisam alcançar, o Currículo, mais amplo, é “o caminho para garantir esses direitos e objetivos, contendo propostas e estratégias de orientação para as salas de aula”¹⁴.

O Currículo expressa o conjunto de conhecimentos, ideias, valores, técnicas, recursos etc. organizados em áreas do conhecimento, matérias e disciplinas escolares com indicações de atividades a serem desenvolvidas – sequências didáticas que favoreçam o ensino e aprendizagem – no decorrer do ano letivo e em sequências anuais no processo de escolarização da Educação Básica, compreendendo da Educação Infantil ao Ensino Médio.

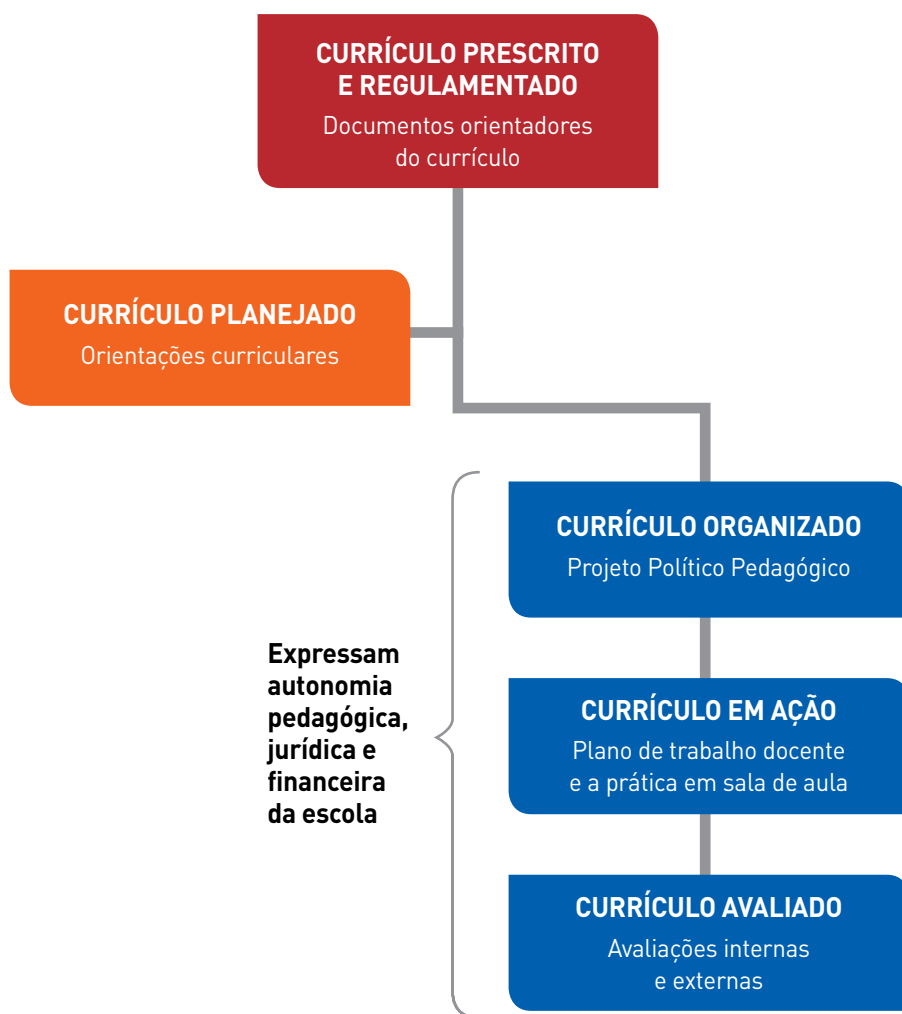
Segundo a professora Saviani (2003 apud SEEPR, 2014)¹⁵, o Currículo pode ser expresso como segue na próxima página.

14 – Nova Escola. Dicas para elaborar o currículo e adaptá-lo à BNCC (Beatriz Vichessi). Disponível em < <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/106/dicas-para-elaborar-o-curriculo-e-adapta-lo-a-bncc> >, acesso 14/12/2019.

15 – SAVIANI, Nereide. Currículo: um grande desafio para o professor. In Anexo 20. O. semestre 2014. Conceitos de currículo constantes no texto de Nereide Saviani. SEED/ Superintendência da Educação / Departamento de Educação Básica. Publicado em Revista de Educação. nº 16. São Paulo, 2003 – pp. 35-38, 1998. Disponível em www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov. Esquema síntese das ideias da palestra proferida em 05/12/2002, no Ciclo de Conferências promovido pela Apeoesp – São Paulo/SP, elaborada pelo Departamento Pedagógico / Centro de Formação Pedagógica, Secretaria Municipal de Educação de Ipatinga/PR. Nereide Savani é doutora em Educação pela PUCSP e professora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos – UniSantos.

CURRÍCULO PRESCRITO E REGULAMENTADO Documentos orientadores do currículo	Políticas curriculares e documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (MEC), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Diretrizes Curriculares Orientadoras para a Rede Estadual de Educação (DCE-PR).
CURRÍCULO PLANEJADO Orientações curriculares	Orientações pedagógicas realizadas a partir das especificidades de cada etapa /modalidade, considerando-se as disposições contidas nos documentos orientadores, como “Orientações para a implementação do redesenho curricular do Ensino Médio” (MEC/SEB), emanadas pelas Secretarias de Estado da Educação.
CURRÍCULO ORGANIZADO Projeto Político Pedagógico (PPP)	Traduzem-se no PPP das unidades escolares as concepções curriculares, análise da realidade escolar e a proposta pedagógica curricular.
CURRÍCULO EM AÇÃO Plano de trabalho docente e a prática em sala de aula	Consolidação da função social da escola, mediação entre o que está prescrito e organizado e a prática em sala de aula.
CURRÍCULO AVALIADO Avaliações internas e externas	Expresso nas avaliações do processo de ensino e aprendizagem que ocorrem no interior da escola e nas avaliações externas, como a Prova Brasil, SAEAP (Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná).

Fonte: SAVIANI, Nereide. Currículo: um grande desafio para o professor



A organização curricular consiste, segundo a autora, em um conjunto de atividades desenvolvidas pelas escolas, distribuídas nas áreas ou disciplinas (as matérias dos componentes curriculares); nas séries/anos; nível e modalidade de ensino e conforme a carga-horária de cada sistema de ensino, conhecido como “grade curricular”. Fazem parte também os programas, os conteúdos básicos e as indicações metodológicas. Para Saviani (idem), a organização curricular supõe a organização do trabalho pedagógico – o saber escolar –, organizado e disposto “especificamente para fins de ensino-aprendizagem, (...) aspectos ligados à seleção dos conteúdos, (...) os referentes a métodos, procedimentos, técnicas, recursos empregados na educação escolar.”

O debate sobre Currículo novamente traz à tona questões como:

- “ Por que ensinar o que se ensina e não outras que ficam fora da sala de aula?”
- “ Por que os objetivos de ensino são para todos os alunos se partimos do pressuposto de que trazem saberes, histórias e experiências diversas?”
- “ Todos têm acesso aos conhecimentos disponibilizados e todos os meios?”
- “ Os conhecimentos escolares servem a quem e por quê?”
- “ De que maneira o educador transforma esses conhecimentos de maneira a torná-los acessíveis para todos e para cada um deles?”
- “ Das decisões tomadas sobre o que ensinar e aprender, quais processos as tornam em práticas reais?”
- “ Como se viabiliza a diversidade de conhecimentos, de culturas, de sujeitos, de aprendizagens e de ensino face às propostas homogeneizadoras enquanto política pública nacional?”

O pesquisador espanhol Sacristán (1998), estudioso de questões curriculares, ressalta que, face aos problemas da escola pública, o currículo é um processo envolvendo múltiplas informações de diversos âmbitos da sociedade: das normatizações às ações em sala de aula, das decisões administrativas às práticas pedagógicas. A finalidade é transformar o ensino sem perder de vista questões como:

Quais objetivos de ensino se deve ter como meta?

O que ensinar – valores, atitudes e conhecimentos?

Quem participa das decisões de escolha dos conteúdos?

Na gestão democrática e participativa, em que os membros da comunidade escolar e do entorno compartilham as concepções sobre educação e as funções sociais da escola, a seleção dos conhecimentos buscará acima de tudo a humanização de todos:

A humanização se refere, assim, ao desenvolvimento da cultura pelo qual passa a espécie. [...] é função do momento histórico pelo qual passa a humanidade e do quanto cada país participa do acervo da cultura, tecnologia, ciências e bens disponíveis a um momento dado. Dentro de um mesmo país, a participação é definida também em termos de classes sociais, etnias, gênero e diversidade biológica. (LIMA, 2008)

Currículo em ação

O filme “Hair Love”¹⁶ conta a história de um pai aprendendo a cuidar do cabelo crespo da filha em um dia especial. É uma situação da cotidianidade, dos desafios aparentemente corriqueiros, mas que exigem saberes que não se aprendem em livros de receita, como é o caso deste curta-metragem. O destaque no filme é a emergência do tema étnico-racial proposto, mas que nem sempre é implementado. É o que chamamos de Currículo Oculto, em que se aprende mais pela prática do que pela teoria.

Currículo em ação propicia espaços de convergência de outras esferas de atuação propostas nos documentos escolares, pois é neste lugar em que as práticas pedagógicas verdadeiramente acontecem. Porém, não raro sucumbem às exigências burocráticas, preencher papéis, elaborar relatórios etc. que nem sempre merecem a devida atenção.

Os tempos de aprendizagens dependem de ritmos e experiências diversas, que necessitam de mediação pedagógica – avaliações qualitativas que independem de tempos burocráticos (mensais, bimestrais, semestrais etc.). E os projetos cabem em tempos fragmentados por componente curricular, cronometrados para iniciar e terminar? Qual é o tempo e espaço necessários para atender às demandas educacionais, culturais e emocionais? Atendem aos objetivos educacionais propostos nos documentos escolares?

No chão da escola a prioridade é a organização dos tempos e espaços escolares que propiciem o ensino e a aprendizagem; o respeito às decisões tomadas coletivamente nos PPPs e documentos curriculares; a garantia de maior espaço de participação, que promova educação continuada à equipe, ressaltando-se o domínio teórico dos diversos aspectos que constituem o processo pedagógico, tais como Currículo e suas implicações; o contexto educacional local/global; a interação escola-comunidade; ensino e aprendizagem, registro, acompanhamento e avaliação entre outras.

O que é ensinado na escola é resultado de uma escolha; escolha fundamentada em uma visão de cultura, de história, de visão de mundo. A organização da vida como a conhecemos é resultado da ação humana, não é natural e nem é normal. Pensar que a situação atual é normal é mera ilusão – somos resultado das escolhas que fazemos ou da história oficial contada em uma única perspectiva.

Na organização da grade curricular os temas propostos para “formação integral” nem sempre são viabilizados. Quando e como são tratados os temas sobre as populações distantes das realidades urbanas? Temas como as condições de vida dos ribeirinhos, catadores de coco, lavadoras do Vale do Jequitinhonha ou dos sem terras? Temas como o das populações indígenas e quilombolas merecem atenção apenas nas datas comemorativas?

16 – Escrito e dirigido por Matthew A. Cherry, Hair Love ganhou o Oscar 2019 de melhor curta-metragem. Disponível em <<https://jovemnerd.com.br/nerdbunker/hair-love-sony-lanca-curta-sobre-pai-aprendendo-a-cuidar-do-cabelo-da-filha/>>, acesso em 25/12/2019.

Retomando os objetivos propostos, como formação integral, autonomia, construção do conhecimento para cidadania etc., questiona Sacristán (1998): Como inter-relacionar conteúdos que sejam coerentes e significativos para professores, pais e alunos? Quais recursos metodológicos e estratégias serão adequados? Como, quem e quais critérios definir se os resultados foram satisfatórios ou não e quais encaminhamentos serão adequados? Quais práticas priorizar e quais mudanças necessárias para propiciar condições de aprendizagem a todos? (SACRISTÁN:124-126).

4

Quarto momento

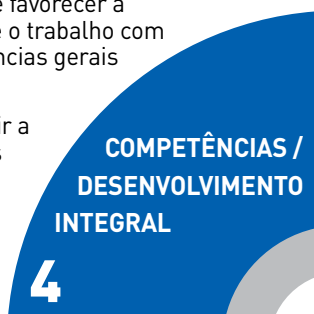
Documento curricular

Para finalizar o processo de reelaboração do PPP alinhado à BNCC e contribuir para a discussão do Currículo, apresentamos aspectos importantes a serem levados em conta na elaboração do documento curricular¹⁷:

- Como a estrutura do documento curricular pode favorecer a compreensão e o trabalho com as 10 competências gerais da BNCC?

- Como garantir a progressão das competências ao longo da educação básica?

- Como será proposta a organização das aprendizagens? (bimestres, anos, ciclos, etc.)



- Quais serão as seções/capítulos?

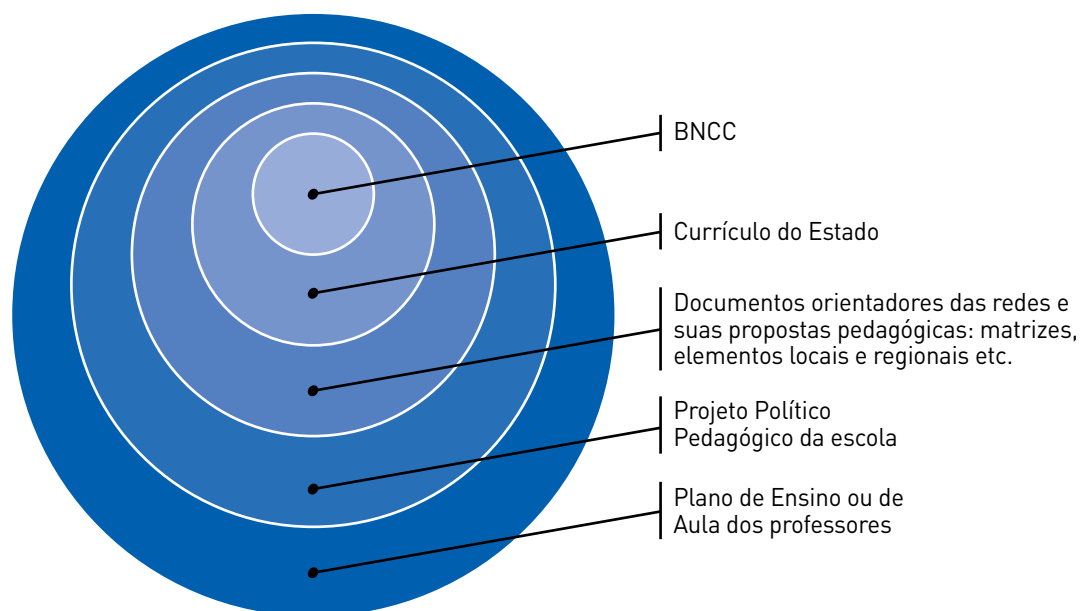
- Quais elementos serão trabalhados nos textos introdutórios? Como serão apresentadas as diferentes etapas (Educação Infantil e seus campos de experiência e Ensino Fundamental e suas áreas e componentes)? Como o organizador curricular será apresentado?

- Qual grau de detalhamento será dado ao currículo? Como serão definidos e trabalhados elementos centrais do currículo? (o que, para que, como fazer e como avaliar)

- No organizador curricular, quais serão os elementos trazidos? (eixos, unidades, objetos de conhecimento, habilidades, etc.)

17 – Material complementar para a (re)elaboração dos currículos, 2018, disponível em <http://www.implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/06/estruturacao_de_documentos_curriculares_2018.pdf>, acesso em 12/12/2019.

Sugere-se um percurso de concretização do documento curricular de modo progressivo até chegar à sala de aula:



É importante lembrar que, independentemente do grau de detalhamento do Currículo do Estado, a sua concretização será progressiva ao longo do percurso até a sala de aula. Isso não significa a criação sucessiva de outros currículos, mas a sua contextualização em diferentes esferas.

O Projeto Político Pedagógico da escola expressa o que a comunidade escolar deseja para seus filhos/alunos, contendo seu perfil, sua identidade. A especificidade de cada escola se desvela no Currículo em ação, isto é, na dinâmica do chão da escola, normatizada pela Base Nacional Comum Curricular, mas com respeito às singularidades próprias da ação dos sujeitos (pais, alunos, professores, gestores, funcionários etc.) que participam da construção do conhecimento, contribuindo com seus saberes, cultura, valores e experiências. É o currículo vivo.

Ressaltamos a importância de se perguntar constantemente se o currículo (ou documento curricular) da sua escola, cidade ou região contribui para transformação do pensamento e das práticas pedagógicas, desvelando as realidades das populações que as constituem, cujas vidas emergem pelo direito à existência. Quaisquer que sejam os projetos, estarão presentes os conflitos, incoerências e divergências, porque cada esfera de atuação – independentemente das determinações legais – conquista certa autonomia, o que de modo geral enriquece e manifesta as múltiplas perspectivas na construção coletiva de um projeto de educação. (SACRISTÁN, idem, idem, p. 140).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS – 2º ENCONTRO

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

Ban Ki-Moon. **World of Education Forum**. Incheon, Unesco, 2015, apud Competências Socioemocionais na BNCC, p. 4. Disponível em <<http://conteudos.somospar.com.br/lp-ebook-competencias-socioemocionais-na-bncc>>, acesso em 13/12/2019.

BEAUCHAMP, Jeanete et alii (org.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>, acesso em 23/03/2017.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 22 de dezembro de 2017 publicada a Resolução CNE/CP nº 2, aprovação da BNCC de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 14 de dezembro de 2018, homologado documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Material complementar para a (re)elaboração dos currículos**, 2018. Disponível em <http://www.implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/06/estruturacao_de_documentos_curriculares_2018.pdf>, acesso em 12/12/2019.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf, acesso em 16/10/2017.

CHERRY, Matthew A. **Hair Love**. Disponível em <<https://jovemnerd.com.br/nerdbunker/hair-love-sony-lanca-curta-sobre-pai-aprendendo-a-cuidar-do-cabelo-da-filha/>>, acesso em 25/12/2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1999** [CD-ROM]. Microdados. Rio de Janeiro: 2000. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/17374-indicadores-sociais-minimos.html?=&t=resultados>>, acesso em

_____. Projeções 2008-2050. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9109-projecao-da-populacao.html?=&t=downloads>>.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre Currículo: Currículo e desenvolvimento humano**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008, p. 18.

Nova Escola. **Trabalho com competências socioemocionais: o que considerar e o que evitar**. Publicado em 04/12/2019. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/18735/trabalho-com-competenciasocioemocionais-o-que-considerar-e-o-que-evitar>, acesso em 08/12/2019.

SACRISTÁN, Jimeno (Org.). **Saberes e Incertezas sobre Currículo**. Porto Alegre/RS: Penso-Artmed, 2003. Disponível em <<http://www.apoeesp.org.br/sistema/ck/files/10-%20Sacristan-%20Saberes%20e%20Incertezas%20sobre%20o%20Currículo%20-%20Cap%201.pdf>>, acesso em 18/08/2019.

_____. Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gomes. A. **I. Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998, 4ª ed. – pp. 119-148. Disponível em <<https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/se-mudarmos-o-comeco-da-historia-mudamos-a-historia-toda/>>, acesso em 23/06/2019.

SAVIANI, Nereide. **A conversão do conhecimento científico em saber escolar: uma luta inglória?** Revista do SINPEEM. N. 2, São Paulo, 1995 – pp. 27-32.

_____. Currículo: um grande desafio para o professor. In **Revista Educação n. 16**. São Paulo: 2003, pp. 35-38, 1998. Disponível em <http://ead.opet.net.br/conteudo/ead/Moodle_2.0/graduacao/pedagogia_2013/org_tra_peda/PDF/LEITURA_2_aula_7.pdf>, acesso em 15/10/2019.

_____. Currículo: um grande desafio para o professor. In **Anexo 20. O. semestre 2014. Conceitos de Currículo constante no texto de Nereide Saviani**. SEED/Superintendência da Educação/Departamento de Educação Básica. Disponível em www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2005.

The Observation Deck, 2018, p. 9, disponível em < <https://lp.startse.com.br/material-rico/e-book-2018-the-observation-deck/>>, acesso 02/04/2018.

TONUCCI, Francesco. **A criança como paradigma de uma cidade para todos** (21/09/2016). Disponível em <http://cidadaseducadoras.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma-cidade-para-todos/>, acesso em 21/12/2017.

VIDIGAL, Maria Cecília Souto (Fundação). **Se mudarmos o começo da história, mudamos a história toda**. Disponível em 12/12/2019.





3º ENCONTRO

As múltiplas dimensões da Avaliação

Focos deste encontro:

- Compreender os processos avaliativos em suas múltiplas dimensões.
- As múltiplas Dimensões da Avaliação:
 - Sentidos e significados
 - Ensino e aprendizagem
- Concepções pedagógicas e os significados de avaliação
- Avaliação e a prática pedagógica:
 - Avaliação interna
 - Avaliação externa

As múltiplas dimensões da Avaliação

Como ponto de partida para a reflexão sobre a Avaliação propomos um diálogo a partir de trechos de falas de professores, extraídos do livro de Zabalza (2004):

Cada criança tem suas características pessoais, familiares e sociais. Então, é preciso ajudá-las o mais possível, compreendendo-as como são. (p.104)

As crianças têm capacidade, mas, às vezes, está disfarçada por uma série de circunstâncias: se a criança tem em casa um ambiente ruim, é atrapalhada (...) Necessitam de atenção individualizada porque não podem seguir o ritmo normal da aula. (p.104)

Várias crianças não se separam nunca de mim. Tenho de pedir permissão para trabalhar. Hoje me sinto um pouco cansado desse alvoroço constante ao meu redor, porque tenho de fazer várias coisas com urgência e não me deixam respirar. (p.114)

Brincam livremente no tapete. (...) A seguir as crianças vão se unindo pela cabeça e pelos pés umas com as outras. Permanecem assim por muito tempo. Faço com que J. Antonio e Monica façam parte do grupo. Parece que gostam, pois é nova para eles essa quietude no tapete. (p.114)

(...) Perturba-me que, nesse tipo de atividades conjuntas, as crianças que mais atenção deveriam prestar são as que menos participam e as que têm mais problemas. (p.119)

Problematização

- As situações observadas na cotidianidade das escolas têm relação com os conceitos de avaliação?
- É possível avaliá-las?
- Baseada em quais concepções de avaliação?

Algumas das situações citadas nos fazem pensar sobre elas e como organizamos nosso trabalho cotidiano. Que reflexões elas suscitam? Quais ações são necessárias para a superação desses entraves e dilemas?

Em que medida a avaliação pode favorecer uma boa tomada de decisão? Quando a observação atenta nos proporciona uma análise mais consciente das situações vivenciadas em sala de aula? Um dos objetivos da BNCC para a Educação Infantil relaciona-se diretamente a essas questões. “Ressalta a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas e de acompanhar a progressão das aprendizagens e desenvolvimento.”

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental também observamos a mesma recomendação, o que indica que na transição entre os segmentos preservam-se algumas práticas pedagógicas.

Mas, o que é Avaliação? O conceito de Avaliação é abrangente e variável dentro das escolas e entre seus diversos atores. Portanto, é importante tratar da Avaliação com seus significados e práticas, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na escola e descrito no Projeto Político Pedagógico.

A Avaliação tem um sentido e um papel muito mais amplos: cabe-lhe analisar o aproveitamento escolar em função de uma teoria de ensino-aprendizagem, para que se possa repensar os métodos, procedimentos e estratégias de ensino, buscando solucionar as dificuldades encontradas na aquisição e construção de conhecimentos. Adicionalmente, a avaliação deve, ainda, propiciar uma visão mais abrangente da realidade escolar, na medida em que, ao desvendar entraves e empecilhos entre os objetivos propostos e os resultados alcançados, abrem-se novos rumos, novos arranjos e novos fluxos de comunicação que articulam, de forma mais produtiva, a sala de aula e os demais espaços da escola. (DAVIS e SPOSITO, 1991)

Significado de sentido

Aptidão para receber as impressões externas através dos órgãos sensoriais: os cinco sentidos; o sentido da visão.

[Por Extensão] Orientação que se deve ou se pode seguir; direção.

Faculdade de sentir, de gostar de apreciar ou de julgar; senso ou tino.

Sinônimos de sentido

Sentido é sinônimo de: acepção, interpretação, significação, direção, orientação, melindrado, ressentido, pesaroso, senso, tino, triste, significado.

Significado de significado

Relevância que se dá a algo; valor: sua participação teve muito significado.

Importância representativa atribuída a um sinal ou símbolo.

18 - <<https://www.dicio.com.br/sentido/>> pesquisa feita em 05/12/2019

Se pensarmos nas formas como realizamos a Avaliação, podemos estabelecer uma trajetória que parte de nossas percepções iniciais até as reflexões mais profundas de julgamento e de interpretação. Ou seja, estão presentes componentes objetivos e subjetivos no ato de avaliar.

Em obra recente e comemorativa de 50 anos de estudos sobre avaliação, Luckesi (2018) afirma que podemos destacar duas dimensões do tema. A primeira dimensão é a epistemológica¹⁹ e a segunda é a dimensão prática.

Do ponto de vista epistemológico, destaca Luckesi (2018):

Epistemologicamente, o ato de avaliar é um ato de investigar a qualidade da realidade, fato que implica conhecimento, seja ele adquirido pelos recursos do senso comum ou em decorrência do uso de procedimentos metodologicamente consistentes, encerrando-se no momento em que revela a qualidade da realidade. (p.27)

Diante da realidade, tomamos uma posição de não indiferença, pois não há como viver sem avaliar aquilo que nos cerca (LUCKESI, 2018). Sempre atribuímos um juízo, um valor, ao objetivo de nossa investigação.

Em relação à dimensão prática, há procedimentos metodológicos inerentes ao ato de avaliar, que implica: delimitar o objeto da investigação; definir os recursos para a coleta de dados; e estabelecer o critério de qualidade assumido como satisfatório.

(...) Usualmente, quando se projeta uma ação, estabelece-se ao mesmo tempo a qualidade desejada do seu resultado. Ninguém decide e investe em uma ação sem ter previamente noção do resultado que se deseja com sua consequente qualidade. (LUCKESI, 2018, p.53)

Em nossas ações cotidianas podemos reconhecer a importância prática da avaliação. Por exemplo, se pretendemos participar de um evento necessitamos planejar com antecedência e nesse processo surgem algumas indagações: por que queremos participar? Como vamos participar? O que é necessário para efetivar nossa participação? Com quem vamos compartilhar a experiência? E quais resultados esperamos obter desta participação?

Do ponto de vista da prática educativa, na experiência da avaliação nas unidades escolares há elementos constitutivos de influências internas e externas. Diante das diversas etapas e modalidades da Educação Básica, estabelecemos diferentes práticas avaliativas.

19 – A epistemologia estuda a origem, a estrutura, os métodos e a validade do conhecimento. Também é conhecida como teoria do conhecimento e relaciona-se com a metafísica, a lógica e a filosofia da ciência.

Na etapa da Educação Infantil temos muitas práticas e concepções a respeito da educação, de seu desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Normalmente essas concepções se antagonizam entre uma visão adultocêntrica, em que prevalece a visão do professor sobre o que é importante a criança aprender, e outra visão baseada na escuta da criança, escuta essa que compõe desde o planejamento até a avaliação.

Na proposta curricular do Estado do Paraná²⁰ é apresentado o princípio da educação para crianças.

Portanto, infância, criança e as singularidades deste período de vida devem, na Educação Infantil, assim como no Ensino Fundamental, ser o foco do processo de ensino aprendizagem, pautados nos mesmos princípios. Como explicita o documento da BNCC, deve garantir integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos. (BRASIL, 2017, p. 51)

Desta forma, ante as orientações do documento, é necessário que as instituições conversem entre si, dando continuidade ao processo, inclusive compartilhando as informações de vida da criança, como relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados por ela, dando oportunidade para que ela progrida em todos os seus aspectos. (BRASIL, 2017, p. 54).

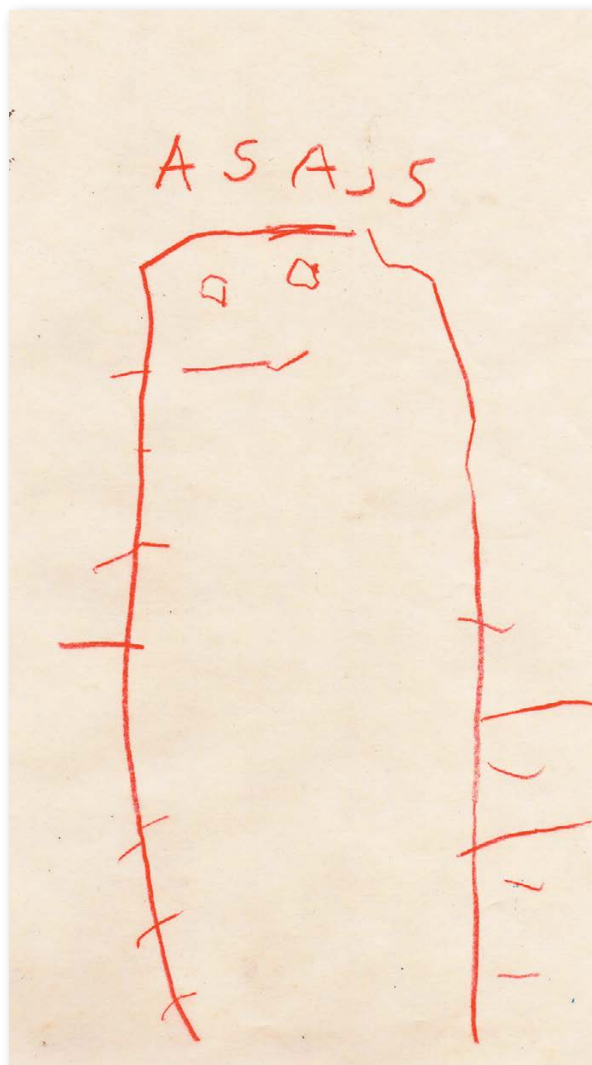
Destacamos que as ações desenvolvidas nesta modalidade devem estar em consonância com a nova BNCC, que determina cinco campos de experiências para a Educação Infantil – experiências essas necessárias para as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças nessa faixa etária. São eles: 1) eu, o outro e o nós; 2) corpo, gestos e movimentos; 3) traços, sons, cores e formas; 4) escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, temos que nos referenciar aos direitos e objetivos da aprendizagem – expressos em conhecimentos, competências e habilidades – configurando assim a prática pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem.

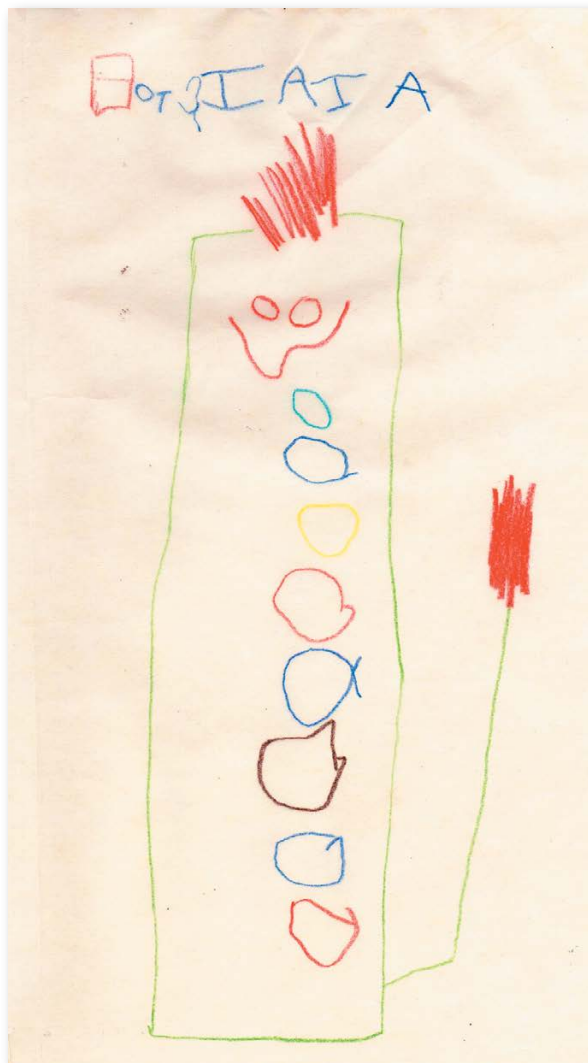
20 – Educação Infantil e componentes curriculares do Ensino Fundamental. Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações. Paraná – 2018

Sabrina, 4 anos, frequenta uma escola de Educação Infantil. Ela ouviu a história do Boitatá e se apaixonou. Ganhou de presente o livro de lendas que conta a história do Boitatá.

Após ouvir a história, quis logo fazer um desenho:



Ela fez o desenho da página anterior após ouvir em áudio as histórias do folclore brasileiro e ter se apaixonado pelo Boitatá. O desenho abaixo foi feito após ela ouvir e “ler” a história, brincar com quebra-cabeça, todos sobre o Boitatá. Quando perguntada por que ela gostava de Boitatá, respondeu: “Porque ele defende a floresta e os animais e por isso tem um monte de olhos pelo corpo”. Daí resolveu desenhar o Boitatá novamente.



Problematização

- O que mudou entre o primeiro e o segundo momento?
- Como avaliar esse desenvolvimento na Educação Infantil?
- Quais elementos podemos destacar que demonstram seu conhecimento?

Assim, é indispensável a articulação dos currículos e das práticas pedagógicas que envolvem as etapas da Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental, de modo que as instituições de ensino sejam incentivadas a traçarem formas de tornar essa transição tranquila, pautada na relação e na continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. Nesse contexto, a aprendizagem destas etapas se dá sobretudo por meio das brincadeiras e das interações, nas quais é fundamental a intencionalidade e o planejamento dos educadores. Devemos entender que a chegada ao Ensino Fundamental não é momento de rompimento, mas sim de continuidade, na perspectiva de uma visão integradora da infância.

As unidades escolares que abrigam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (primeiros anos) devem dispor de propostas conjuntas para favorecer o desenvolvimento integral das crianças, sem que haja interrupção entre os segmentos. A avaliação é um recurso que pode favorecer essa integração a partir de procedimentos comuns, como as observações, os registros e reflexões. Em que medida há pontos de congruência e de especificidade de cada uma das etapas?

Muitas unidades de Educação Infantil compartilham com as escolas de Ensino Fundamental o portfólio e relatórios das crianças que foram atendidas por elas. Como professora(e)s se apropriam destes registros? Que tipo de intercâmbio ocorre entre os profissionais que atuam nessas diferentes etapas?

Avaliação, ensino e aprendizagem

A avaliação só tem sentido se for inserida no processo de ensino e aprendizagem, pois avaliar para cumprir uma exigência burocrática é perda de tempo precioso no cotidiano escolar. A avaliação interna compreende o conjunto de dados coletados pelo professor de forma sistemática, intencional e a partir de variados instrumentos. Esses dados permitem uma melhor percepção e apreensão do processo de aprendizagem do aluno, da turma e, ao mesmo tempo, do trabalho do professor.

Por exemplo, na perspectiva da escuta das crianças, o professor pode iniciar o ano letivo com a turma ouvindo quais são as expectativas que as crianças têm sobre a escola no ano que se inicia e, a partir desta escuta, pensar nos projetos que realizará ao longo do semestre, com a possibilidade de redimensioná-los sempre que necessário. Ou seja, uma avaliação em processo, no qual a investigação, o conhecimento e qualidade da realidade se dão de forma sucessiva e distinta.

No exemplo anterior, na perspectiva da escuta das crianças, ela se torna objeto de conhecimento, e ao mesmo tempo, fornece dados para elaboração do planejamento do professor, além de propiciar às crianças a corresponsabilização no processo de construção do conhecimento.

Na Educação Infantil, os educadores têm pleno conhecimento do modo de ser e agir inerentes às faixas etárias para poder verificar as condutas de cada criança e do grupo, seja do ponto de vista físico, neurológico, cognitivo e afetivo. A observação se torna um instrumento imprescindível na escuta das crianças; por meio dela podemos perceber e apreender como está se processando a aprendizagem. Assim, os registros destas observações são fundamentais para a compreensão de um processo realizado num determinado espaço de tempo.

O relato de uma professora que atua numa escola de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo, a seguir, é ilustrativo da escuta, da observação e do registro:

Considerando que um dos papéis da escola é formar cidadãos críticos e autônomos, e que devemos criar as condições necessárias para que as crianças avancem tanto em seu desenvolvimento intelectual como no desenvolvimento moral, trouxemos para a nossa pauta de estudos os direitos das crianças.

Desde o primeiro semestre, já fazem parte de nossa rotina as reuniões para mediação de conflitos, as rodas das conversas para levantamentos de sugestões, as votações para escolha de vídeos, livros e brincadeiras, as regras de convivência e as conversas sobre diferentes valores, mas resolvemos aprofundar o tema por conta da formação de nosso Conselho Mirim. Assim, lemos e discutimos a respeito, cada criança desenhou o que considerava um direito, fizemos nossa primeira assembleia com as outras turmas e realizamos a eleição para os representantes do Conselho Mirim – com a simulação de uma votação, como na vida real, onde cada um recebeu o seu título de eleitor, passava pelos mesários e votava na urna eletrônica, digitando o número de seu candidato.

Na perspectiva da educação integradora, professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental também podem utilizar estes procedimentos metodológicos, como já vimos anteriormente na discussão da BNCC. Ressaltamos, porém, que os instrumentos e recursos se ampliam e o acompanhamento da aprendizagem se torna mais complexo, principalmente em decorrência do desenvolvimento cognitivo e da linguagem, o que implica a utilização de diversos instrumentos para a coleta de dados.

Os instrumentos de avaliação

Segundo Smole e Diniz (2011)²¹, os instrumentos de avaliação se agrupam em torno de duas dimensões: os diretamente relacionados à observação de dados do professor e os que envolvem o aluno corresponsabilizando-o pelo processo de avaliação de si e de outros.

Para as autoras, no primeiro grupo (avaliação mais centrada na ação docente) encontram-se a:

- (1) Observação e registro como educação do olhar, tornando-o atento e aguçando a percepção das nuances que emergem nas salas de aula. Neste grupo, relembramos a importância da observação, que precisa ser constante, apurada e direcionada, focada no que se quer aprofundar ou no que necessita ser observado. Importante, neste caso, é uma pauta de observação, especificando os objetivos de aprendizagem da atividade e as perguntas que se deseja responder a partir da observação.
- (2) A análise dos registros dos alunos, visando diagnosticar e intervir para superar as dificuldades e ou necessidades de aprendizagem.
- (3) As provas – apesar de continuarem sendo o terror que persiste vida afora – ainda são o instrumento adequado quando utilizadas para procedimentos específicos. As provas podem ser orais (com ou sem consulta) ou em grupos – por exemplo, quando a proposta é rever conteúdos ou fazer estudos; há ainda várias estratégias, como testes na aula e pós-estudos, testes para justificar as alternativas incorretas, que podem ser realizadas em duplas ou trios, dependendo do resultado que se quer alcançar.
- (4) Análise dos erros, o que permite obter referências para buscar alternativas às dificuldades ou necessidades específicas dos alunos, propiciando ao professor rever procedimentos e reorganizar percursos.

No segundo grupo, em que a avaliação envolve maior participação dos alunos no processo de corresponsabilização pelo seu próprio aprendizado e o dos outros, encontram-se a autoavaliação, avaliação entre os pares e o portfólio.

A autoavaliação sobre si, suas ações e aprendizagens propicia ao aluno percepção do seu processo, responsabilidade e compromisso na construção do conhecimento ao ganhar confiança em si e autonomia de estudos. A avaliação entre pares favorece a troca de experiências e leituras diferenciadas sobre trabalhos, produções e ações realizadas individualmente e coletivamente, fortalecendo as habilidades de negociação, tolerância, crítica e vínculos entre pares. Quanto ao portfólio, é um conjunto de produções desenvolvido durante um determinado período e será tratado posteriormente, devido à riqueza que seus dados proporcionam.

21 – Orientações metodológicas In Rede Salesiana de Escolas. Livro do Professor – Parte Geral, 2011.

Concepções pedagógicas e os significados de avaliação

No Brasil, até 1930, a educação escolar não era pensada para uma maior parcela da população. Estudar era privilégio da elite da sociedade brasileira. Com o advento da industrialização, surge uma nova demanda: preparar de forma mais adequada a massa trabalhadora. Em muitas famílias, é comum que os avós e bisavós, quando tiveram escolaridade, tenham frequentado o antigo “Primário”, que corresponde atualmente às primeiras séries do Ensino Fundamental. Saber ler e fazer contas era necessário para ocupar as vagas de uma indústria em expansão e para a criação de uma massa consumidora de produtos por ela produzidos.

A real expansão do ensino ocorreu somente a partir dos anos de 1980, embora tenhamos ainda hoje uma grande quantidade de pessoas não alfabetizadas. As influências teóricas escolanovistas (como as contribuições de Dewey e Piaget) motivaram um forte movimento entre os educadores para as mudanças de paradigmas. De acordo com Duarte (2010),

A despeito de eventuais diferenças entre os principais ideólogos do movimento escolanovistas, existem algumas características comuns desse movimento educacional que aqui ressaltamos: a crítica geralmente estereotipada dos modelos educacionais e pedagógicos anteriores e que foram rotulados como ‘escola tradicional’: a mudança de foco na aprendizagem pela transmissão centrada no professor para a aprendizagem baseada na experiência e na ‘descoberta’ decorrente dessa; a ilusão de que por meio da educação se corrigiriam os males da sociedade; a “descoberta” da criança; e a exaltação da individualidade e da subjetividade (p.55).

Entre avanços e recuos, de forma geral, os pressupostos da Escola Nova estiveram presentes nas escolas brasileiras. É no final da década de 1990 que a psicologia genética, que embasa as teorias construtivistas, passa a ser incorporada em algumas políticas públicas em âmbito nacional, como constatamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, em 1997). De acordo com Azanha (2001),

Teorias sobre como os alunos aprendem e sobre como se deve ensinar podem até ser importantes em momentos específicos, mas seria um equívoco tomá-las como ponto de partida para propor soluções sobre a questão das diretrizes curriculares nacionais. Fazer isso é optar por uma visão tecnocrática da questão do Ensino Fundamental e da formação de professores. Diretrizes curriculares são matéria de adesão a valores e não a teorias científicas.

Nessa mesma década, a proposta de desenvolvimento de competências na escola (com influência dos textos de Perrenoud e Morin) também esteve presente nas discussões pedagógicas. Frente às novas demandas de uma economia capitalista globalizada, surge a necessidade de preparar as crianças e jovens para uma inserção no mundo do trabalho, que exige novas competências e conhecimentos oriundos dos avanços tecnológicos.

O construtivismo é descrito no texto dos PCNs:

Para tanto, é necessário que, no processo de ensino e aprendizagem, sejam explorados: a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas. Além disso, é necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e sobretudo, do trabalho coletivo. Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados. (p. 28)

Nas primeiras décadas do século XXI, além da perspectiva construtivista temos a discussão sobre o multiculturalismo centrado no respeito às diferenças culturais e individuais; no desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades.

Qual a correspondência da avaliação nessas teorias pedagógicas? Como a avaliação reflete a proposta pedagógica?

Na tabela da página seguinte, propomos uma comparação da função e dos objetivos da avaliação nas diversas teorias pedagógicas. Utilizaremos a classificação apresentada por Chueiri (2008) e Duarte (2010) para retomarmos as concepções acerca da avaliação escolar.

Concepções pedagógicas ²²	Tradicional	Escolanovista (Expressa no Tecnicismo)	Neoescolanovista ²³ (Expressa no Construtivismo e no multiculturalismo)
Principais características	Visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização. O conhecimento é “acabado” e deve ser transmitido pelo professor e aprendido pelo aluno.	Aprender o conteúdo não é um fim, mas apenas um meio para a aquisição ativa e espontânea de um método de construção de conhecimentos. O centro da aprendizagem é a organização racional dos meios.	Centrada no indivíduo que aprende, o mesmo participa ativamente do próprio aprendizado, através de experiências epistemológicas e interações constantes com o meio onde está inserido. São considerados conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano. O conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução de problemas da prática cotidiana. E, em muitos casos, é provisório.
Função da Avaliação	Avaliação e exame se equivalem. Avaliar para classificar ou para regular.	Visa comprovar o rendimento do aluno com base nos objetivos (comportamentos) predefinidos e, desse modo, a avaliação é reduzida à medida que separa o processo de ensino de seu resultado.	Preocupa-se com o processo de apropriação dos saberes pelo aluno, os diferentes caminhos que percorre, mediados pela intervenção ativa do professor, a fim de promover a regulação das aprendizagens, revertendo a eventual rota do fracasso e reinserindo o aluno no processo educativo.

22 – A expressão “concepções pedagógicas” é correlata de “ideias pedagógicas”. A palavra pedagogia e, mais particularmente, o adjetivo pedagógico têm marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo. Assim, as ideias pedagógicas são as ideias educacionais entendidas não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. Disponível em < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica.htm>. Pesquisa em 02/03/2020

23 – Saviani (2007) emprega o termo neoescolanovismo com referência ao significado do lema aprender a aprender na última década do século XX.

A partir da análise da tabela apresentada, percebemos que na prática educativa essas características ganham contornos na relação professor/aluno, bem como nas ações cotidianas que envolvem toda a comunidade escolar.

A percepção que temos da avaliação está implicada na concepção que norteia o trabalho do professor. Portanto, não podemos tratar da avaliação de forma isolada, ela está intrinsicamente ligada às concepções.

Na abordagem do tema é importante verificarmos o contexto no qual a aprendizagem ocorre. Observe o relatório que uma professora produziu a partir de seu trabalho como professora de recuperação paralela.

O aluno demorou muito para utilizar e adaptar-se ao aparelho auditivo, perdendo-o diversas vezes e ficando sem o equipamento adequado na maior parte do ano. Com os óculos também não houve adaptação e uso real. A família procura, mas há a demora para conseguir os recursos necessários para o atendimento da criança na área da saúde.

O aluno encontra-se no 3º ano do ciclo de alfabetização neste ano de 2016. Demorou muito a adaptação à rotina da sala regular, preferindo sempre o uso do computador, equipamento que conhece muito bem as condições de uso e recurso. Hoje, mais adaptado à rotina escolar, realiza atividades de leitura e escrita com mediação direta, e outras com menor complexidade, realiza-as autonomamente, após mediação e entendimento direto do enunciado e exemplo. Realiza atividades no caderno, as quais o professor adapta para sua alfabetização com listas, cantigas e parlendas, textos lacunados, organização de frases das parlendas, leituras de gibis e demais livros, jogos de alfabetização, recortes diversos e colagens, mesa alfabética etc.; o aluno participa dentro de suas condições de todas as atividades do grupo. Com maior dificuldade na socialização e atividades físicas, seguir regras e cumprir alguns deveres. Dificuldades em atividades externas, como excursões, pois realiza fugas diversas.

O aluno encontra-se na fase silábica alfabética da escrita em lista de palavras, porém, quando há o atendimento individualizado e a mediação direta para a reflexão, o aluno escreve de forma alfabética em diversos momentos.

Que aprendizagens podemos destacar? Quais as principais dificuldades são apresentadas pela professora?

Avaliação e prática educativa

As dificuldades de aprendizagem se configuram num dos principais desafios da prática educativa, sejam decorrentes de algum tipo de deficiência do aluno ou de falhas nos processos de ensino e aprendizagem.

No momento da avaliação, muitos educadores se questionam sobre o porquê de as crianças não aprenderem, ou que falha tenha tornado seu trabalho cotidiano insuficiente para proporcionar a aprendizagem a todos. Uma pergunta que também é decorrente: como a criança aprende? Todos aprendem do mesmo jeito?

Educadores possuem saberes específicos, que os tornam capazes para promover aprendizagens significativas visando o desenvolvimento humano. Como sabem ou percebem isso? Uma postura investigativa é importante. Por meio da avaliação diagnóstica é possível realizar a adaptação curricular para atender às dificuldades de aprendizagem diagnosticadas.

A aprendizagem é um direito, conforme a BNCC. Portanto, criar espaços de aprendizagem que incluam a todos é de competência dos educadores. O que isso muda na prática pedagógica?

A escola inclusiva exige que os profissionais da educação busquem conhecimentos que estão além do senso comum e intuitivo dos demais adultos que cuidam e educam crianças, os quais apresentam saberes profissionais adquiridos em sua formação inicial ou ainda em sua prática cotidiana e com colegas. Essa aprendizagem não se dá isoladamente. É um importante espaço coletivo de problematização das situações de dificuldades e de estudos de caso, para se buscar conjuntamente as possíveis soluções.

Avaliação interna

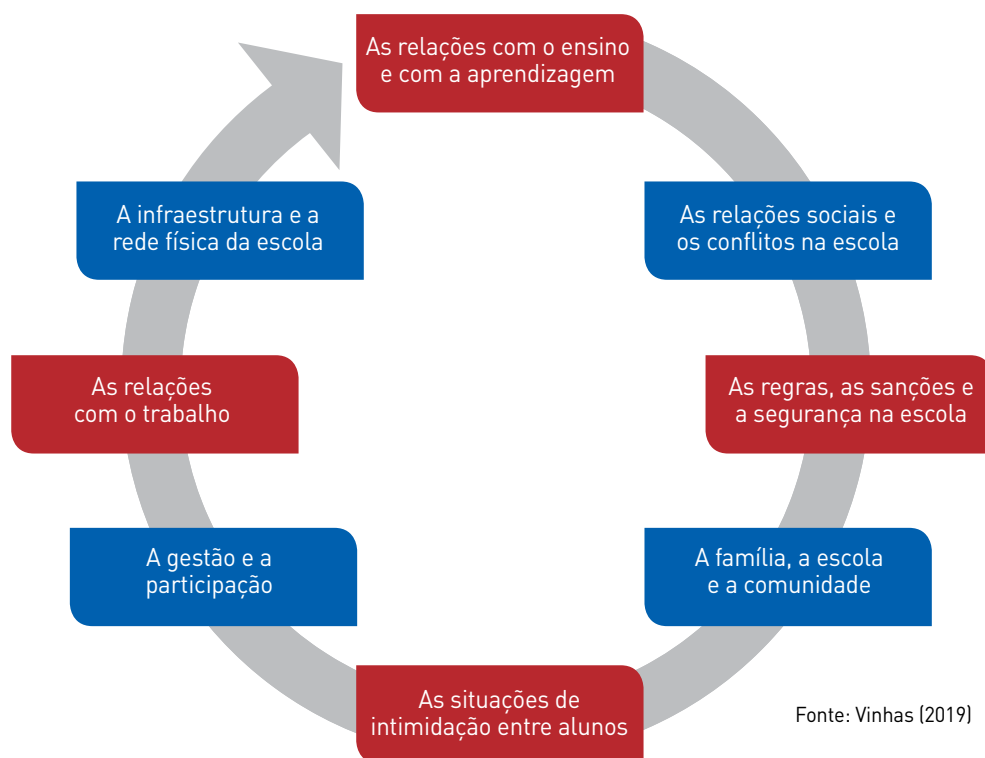
Para além da avaliação da aprendizagem, podemos tratar o tema abordando a avaliação nos processos educativos, no âmbito da escola e do sistema educacional.

Por reconhecer a relevância do clima em uma instituição educativa, defendemos que a compreensão e a análise do clima escolar poderão desvelar elementos essenciais para a identificação de aspectos positivos da dinâmica escolar, bem como aspectos que merecem maiores investigações e a proposição de intervenções, em busca da melhoria da qualidade desse ambiente. (VINHAS et al, 2019: 315)

Para a equipe gestora, é necessário compreender e analisar elementos que estão presentes em todos os espaços da escola e além da sala de aula (chão da escola), tendo em vista uma atuação comprometida com a qualidade da educação. De acordo com Vinhas et all (2019),

O clima pode influenciar o comportamento dos sujeitos que ali convivem e, por sua vez, poderá afetar as relações interpessoais, o modo como os indivíduos se relacionam uns com os outros, caracterizando, portanto, o ambiente no interior da escola. (...) A qualidade do clima escolar, portanto, contribui expressivamente para o sucesso ou fracasso da implementação de programas de intervenção.

Se considerarmos que a implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) é uma forma de intervenção, com o propósito de modificar alguma situação insatisfatória no interior da escola, compreender e analisar as circunstâncias do processo de sua execução é objeto da avaliação. Os estudos realizados por Vinhas/GEPEM (2019)²⁴ definiram a matriz de referência do clima escolar:



24 – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Gepem) - Unicamp/ Unesp, disponível em < <https://www.gepem.org/grupo/sobre/> >

Para a autora, integrante do GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral, uma pesquisa interna com os atores da comunidade escolar é um importante instrumento para analisar e avaliar o clima escolar.

O diagnóstico do clima, por meio das distintas percepções dos atores escolares, fornece informações fundamentais, as quais contribuem para a construção dos planos de ações e intervenções da escola, no sentido de promover um melhor ambiente socioeducativo. Entretanto, enfatizamos a importância da parceria da escola com universidades, instituições de formação e o auxílio de especialistas, que tenha em vista os aspectos associados às dimensões avaliadas, porque, não raro, a instituição utilizará o mesmo repertório para lidar com os problemas, sendo que é preciso estudo e novos procedimentos para a melhoria do que não vai bem.

Problematização

- Como está o clima na sua escola, segundo a conceituação formulada pelo GEPEM?
- O clima escolar interfere na viabilização das ações ou projetos pedagógicos da escola?
- De que maneira?
- E como lida(ra)m com essa situação?

Avaliação externa

Há ainda a avaliação externa, entendida como avaliação institucional e de larga escala.

Em síntese, a instituição de ensino necessita ser investigada, do ponto de vista da avaliação, de modo permanente, subsidiando decisões de seus gestores, tendo em vista assegurar a qualidade positiva da ação, que é a formação satisfatória de todos os seus estudantes. (LUCKESI, 2018, p.194)

Na avaliação institucional, todo o complexo sistema educacional deve ser avaliado, tendo em vista a sua atividade fim, que é a formação de seus estudantes. Consideram-se: a proposta curricular, as condições materiais, financeiras e de formação de seus profissionais.

A avaliação em larga escala surge a partir de 1998 com o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb) e inclui em seu foco investigativo o sistema de ensino nacional, incluindo todos os seus setores. Aqui cabe uma ressalva: o sistema nacional até os dias atuais não se apresenta como único para todas as instituições educativas. A variação curricular, e as condições de infraestrutura e financeiras são tantas que comparar resultados entre elas é injusto e sem propósito.

*Também é preciso ter em conta que a avaliação de políticas educacionais é um processo, que se realiza em um contexto complexo e plural, por meio de diversos programas e projetos, atentando-se para que seu delineamento dê visibilidade às diferenças e desigualdades das redes municipais de ensino do país e mesmo das escolas dentro de uma mesma rede.*²⁵

Os resultados em larga escala podem indicar aos gestores das instâncias responsáveis pela educação quais decisões são as mais adequadas para atingir as metas estabelecidas. Contudo, os resultados por si só não representam um indicador de qualidade na educação.

Destacamos a seguir, de acordo com Luckesi (2018), alguns aspectos que são inerentes à avaliação e, em muitos casos, se tornam equívocos que devem ser evitados:

- (1) Não se deve confundir a forma de registro com o resultado da avaliação. Por exemplo, as notas de 0 a 10 só expressam numericamente uma escala crescente de qualidades de desempenho nas aprendizagens.

(...) Notas, expressas numericamente ou por letras, assim como relatos, simplesmente registram a memória de uma qualidade obtida através da investigação avaliativa. Nada mais que isso; afinal registros são registros. (LUCKESI, 2018, p. 164)

- (2) Promover a aprendizagem é muito além do ato de promover ou reprovar. A prática educativa tem a ver com ensinar e aprender, considerando os processos efetivos, de acordo com o desenvolvimento de cada criança.
- (3) Exames e provas são confundidos com a avaliação da aprendizagem. Os exames escolares historicamente tiveram e têm a finalidade de aprovar/reprovar, ou seja, com um uso seletivo. A avaliação da aprendizagem cumpre uma função diagnóstica com intuito de subsidiar novas ações, objetivando atingir o resultado desejado. Como articulamos as expectativas de aprendizagem das crianças, educadores, família e sociedade?

Como vimos, a avaliação interna está compreendida no processo de acompanhamento e na coleta de dados da aprendizagem. Ela também está presente na avaliação das ações propostas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar.

Se partirmos para a conceituação da avaliação como um processo de acompanhamento, tendo em vista as possibilidades de revisão das ações planejadas, teremos outra dimensão da avaliação.

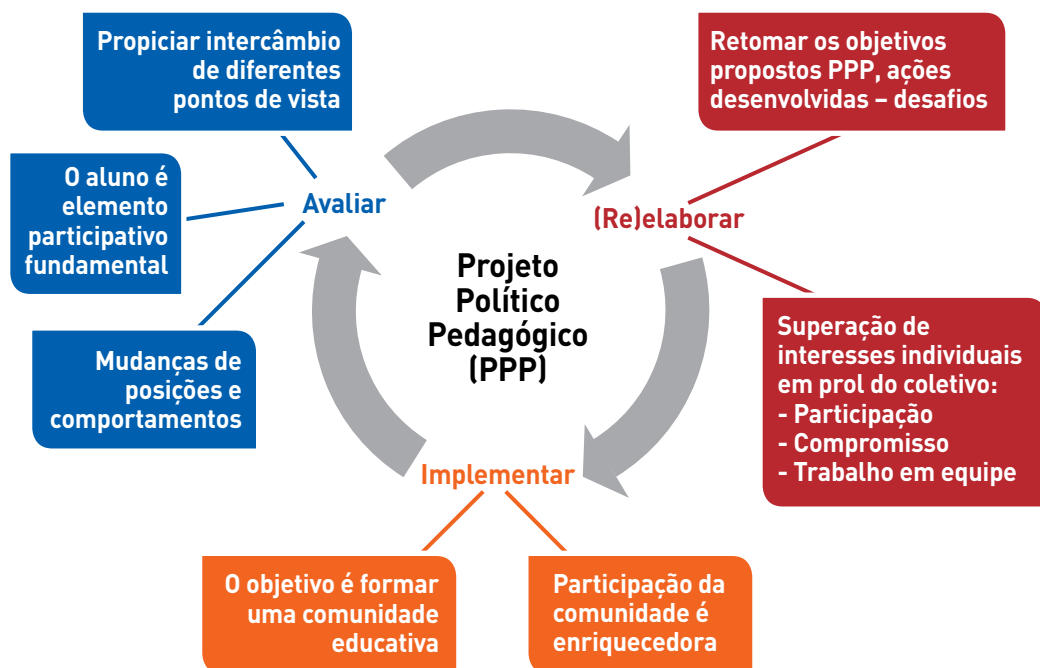
25 – MEC, Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação, Brasília, 2012.

Considerando a proposta de educação continuada que tem como fio condutor a reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas diversas realidades escolares, a reflexão, quando coletiva, requer como diz Perrenoud (2002):

A participação em um grupo de análise das práticas pode servir de iniciação a uma prática reflexiva pessoal; este não é o único caminho possível (...) A participação em um grupo de trocas ou de análise pode oferecer um apoio ou um método. (p. 119)

A avaliação contínua das ações definidas no PPP requer da equipe gestora acompanhamento e orientação por meio de instrumentos e registros (por exemplo, portfólio, atas de conselho de classe, relatórios, registros de observação, questionários, entre outros) que permitam a reflexão coletiva sobre as decisões tomadas, os entraves e avanços do processo de implementação do projeto. É relevante perceber que este é um momento especial para promover o intercâmbio de pontos de vista, dos diversos olhares da comunidade escolar.

Retomando o quadro a seguir, temos um caminho a ser percorrido no processo avaliativo.



Fonte: Nova Escola [<<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/655/formacao-continuada-na-escola>> 23/05/2019]

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS – 3º ENCONTRO

AZANHA, José Mário Pires. **Parâmetros curriculares nacionais e autonomia da escola**. International Studies on Law and Education, São Paulo, n. 3, p. 23-32, 2001. Pesquisa em 02/03/2020: <http://www.hottopos.com/harvard3/zemar.htm>

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. **Concepções sobre a Avaliação Escolar** in: Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008. Disponível em <<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>>, pesquisa em 30/12/2019.

DAVIS, Cláudia; ESPOSITO, Yara Lúcia. **O papel e a função do erro na avaliação escolar**. In Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, edição número 72 maio/ago, 1991. Disponível em <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1058/797>>, acesso em 05/12/2019.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação – mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 41ªed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1992.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 26ªed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel M. (Orgs.). **Navegando pela história de educação brasileira**. Campinas/SP: GRAF: FE: HISTDEBR, 2006. Disponível em <. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica.htm>. Pesquisa em 02/03/2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

MORO, Adriano; MORAIS, Alessandra; VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **Avaliação do clima escolar por estudantes e professores: construção e validação de instrumentos de medida**. Cadernos de Pesquisa, 49 (172), 312-334. Epub 10 de julho de 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742019000200312&tlng=en>, acesso em 03/03/2020. Originalmente publicado em <<https://doi.org/10.1590/198053146151>> .

PARANÁ, SEE. **Educação Infantil e componentes curriculares do Ensino Fundamental**. Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações: Paraná, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**/ Tradução: Cláudia Schilling – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002

SMOLE, Kátia Cristina S.; DINIZ, Maria Inez S. V. **Avaliação Escolar. Instrumentos: Escolhas e finalidades**. Orientações metodológicas In Rede Salesiana de Escolas. Livro do Professor – Parte Geral. Brasília: CISBRASIL, 2011, p. 11-16.

VINHAS, Telma et all. **Avaliação do Clima Escolar: construção e validação de instrumentos de medida**. Cad. Pesquisa, vol.49 nº 172 São Paulo Abril/Junho 2019, Epub 10/07/2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742019000200312&tlng=en>, acesso em 03/03/2020. Originalmente publicado em <<https://doi.org/10.1590/198053146151>> .

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Tradução: Ernani Rosa – Porto Alegre: Artmed, 2004.





4º ENCONTRO

Portfólios: registros das práticas pedagógicas

Focos deste encontro:

- Identificar a necessidade de construir registros com significado para o processo de ensino e de aprendizagem: acompanhar os projetos pedagógicos ou didáticos; os processos de aprendizagem dos alunos e as práticas pedagógicas dos professores; a organização do trabalho pedagógico e a inter-relação entre os diferentes segmentos da escola e a interação com a comunidade escolar e local, por meio dos registros em forma de portfólio da gestão escolar.
- Importância dos registros; portfólio – instrumento de avaliação e acompanhamento da aprendizagem; conjunto de documentos produzidos por diversos atores envolvidos nas ações pedagógicas desenvolvidas na escola.

A importância dos registros: a construção do portfólio

Não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira. (FREIRE, 1996)

Até os anos de 1980, comumente os registros das crianças da Educação Infantil e das séries iniciais da Educação do 1º grau eram disponibilizados para as famílias em pastas e agrupados de acordo com as datas comemorativas. Não havia sequer alguma indicação de como ou por que as atividades eram realizadas. As observações visíveis relacionavam-se à coordenação motora, se as crianças eram capazes de pintar dentro do contorno e que cores escolhiam (em folhas mimeografadas com desenhos padronizados). A preocupação estava focada no produto e não no processo.

Nesse mesmo período tivemos as discussões sobre a importância dos registros, com destaque para Madalena Freire, com sua contribuição por dar maior significação aos registros como ferramenta pedagógica. Segundo Freire (1996), “a escrita possibilita a materialização, dá concretude ao pensamento, dando condições de voltar ao passado enquanto se está construindo o presente”.

Entre o final dos anos 70 e início dos 80, proliferariam os encontros de educadores em todo o país, resultando, a partir de uma organização nacional mais efetiva, na realização das Conferências Brasileiras de Educação, grandes eventos que acabariam congregando e colocando em disputa os vários grupos e os vários projetos que então se apresentavam para a educação brasileira, com o intuito de facilitar o que se imaginava ser a iminente conquista da democracia no país (Cunha, 1981). Sob o signo dessa mudança, ansiada e projetada, seriam formulados diversos projetos de intervenção na realidade escolar, tanto num plano mais amplo, com o delineamento de sugestões para uma reivindicada (e depois implementada) Assembleia Nacional Constituinte e com a intervenção nos programas de mudanças desenvolvidos pelos partidos oposicionistas que começavam a ocupar alguns governos estaduais e municipais, quanto ainda pela implementação de uma multiplicidade de intervenções pedagógicas mais pontuais, desenvolvidas por um sem número de professores, isoladamente ou em grupos, em diversas escolas no país. (CORDEIRO, 2002)

A partir de 1988, com a nova Constituição Brasileira, tivemos um profundo debate sobre a infância e a educação, trazendo à tona os conflitos da prática tradicional e as ideias construtivistas que ganhavam espaço na academia e nos cursos de formação.

A proposta educacional incorporada pela nova Carta Magna conseguiu costurar um acordo político no país, que acolheu muitas contribuições da comunidade escolar e, como decorrência disso, iniciou-se em 1987 a discussão em torno da elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que tinha como proposta inicial a reordenação de todos os níveis de ensino.²⁶

Tivemos a partir desse período conquistas na democratização da educação. Com o crescimento populacional e as novas exigências do mundo do trabalho, o aumento da escolarização tornou-se premente. Muitas famílias, com a expansão das vagas, puderam matricular suas crianças nas unidades escolares. Uma educação voltada às crianças passou a ser pensada a partir de novas propostas pedagógicas inspiradas nas teorias histórico-críticas. Até aquele momento, a Educação Infantil era encarada basicamente como um lugar onde as crianças eram cuidadas no período em que as mães trabalhavam. Em muitas situações não se exigia formação específica para as cuidadoras (a escolaridade mínima era o 1º grau), e somente mais tarde o segmento creche seria incorporado à educação.

26 – Reflexões sobre a história das políticas educacionais no Brasil in: Portal da Educação <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/reflexoes-sobre-a-historia-das-politicas-educacionais-no-brasil/57059>, acesso em janeiro de 2020.

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei 9.394/96) iniciou-se no país uma fase na qual a educação, como direito, passou a ser defendida em todos os setores da sociedade, de forma mais efetiva pelas famílias das classes populares, que se organizaram para cobrar das autoridades a efetivação deste direito. Outro aspecto que impulsionou algumas mudanças nas escolas se refere aos planos decenais, que fixaram metas a serem atingidas para a expansão, formação de educadores e atendimento à população. Todas as instâncias no âmbito nacional, estadual e municipal passaram a reorganizar a sua atuação, desde a construção de novas unidades até o plano de carreira dos educadores.

Nos anos seguintes, os municípios se tornaram responsáveis pela Educação Infantil e, em parceria com os Estados, assumiram o Ensino Fundamental. Em muitos casos, formaram sua própria rede de ensino, organizando o atendimento às crianças. Aprofundou-se então a discussão sobre o papel da Educação Infantil: o cuidar e o educar, apesar de aparentemente complementares, foram em algumas circunstâncias apresentados como opostos. A visão assistencialista se opunha à visão educativa.

Este breve histórico justifica-se pelo fato de que os registros do processo de ensino e aprendizagem nas escolas passaram a tomar conformações específicas para atender às novas demandas da legislação vigente em cada época. Se hoje, nas escolas, há uma diversidade de recursos e de práticas relacionadas aos registros pedagógicos, muitas dessas práticas são decorrentes de uma aprendizagem coletiva dos professores e demais educadores, experiências e práticas pedagógicas acumuladas ao longo do exercício docente (saberes da docência).

Retomando Freire (1996), é possível afirmar que o registro é uma função imprescindível no processo pedagógico. Este registro pode ser materializado a partir do uso de um Diário, o qual conterá os conteúdos, procedimentos, avanços e limites, possibilidades e dificuldades do grupo e de cada criança. Segundo a educadora, somente mediado pelos registros o professor apropria-se de sua história individual e coletiva. “A escrita possibilita a materialização, dá concretude ao pensamento, dando condições de voltar ao passado enquanto se está construindo o presente” (p.38).

Outros autores também influenciaram sobremaneira a forma pela qual realizamos nossos registros. O Livro da Vida, técnica pedagógica de Célestin Freinet, na qual as crianças vão registrando com desenhos, colagens e escrita as vivências que a escola proporcionou a elas, seja em seu interior ou em situações externas, é uma proposta muito próxima do uso do portfólio atual.

Outro autor muito citado é Zabalza (2004), que apresenta a proposta do Diário como instrumento de análise do pensamento do professor – a expressão pessoal que o educador dá para sua atuação em aula. Nessa perspectiva, o foco é o ensino, ou seja, a reflexão sobre o trabalho que o professor realiza em sala de aula.

Dessa maneira, o próprio fato de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender por sua narração. Ao narrar sua experiência recente, não só a constrói linguisticamente, como a reconstrói como discurso prático e como atividade profissional (a descrição se vê continuamente ultrapassada por proposições reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os fatos narrados. Quer dizer, a narração se transforma em reflexão). (ZABALZA, 2004, p.44)

Os instrumentos para a reflexão escrita são bem variados: os diários, semanários (planos de ensino e sequências didáticas) e portfólios são os mais conhecidos. Além da observação e dos instrumentos escritos, há que considerar também as fotos, vídeos e áudios, tão presentes na atualidade.

A melhor configuração depende do objetivo que se quer alcançar ao utilizar o instrumento. Na escola, para além da documentação oficial, temos uma série de registros, como bilhetes, boletins e outros, cuja principal função é comunicar algo a alguém.

No quadro a seguir, utilizamos a classificação de Lück (2013) para apresentar e comentar alguns tipos de registro mais comuns nas escolas.

Tipo de registro	Função e ou aplicação
Ajuda da memória	A ajuda da memória não é um documento oficial que registra de maneira objetiva, simples e direta os fatos e ideias discutidos em uma reunião, os consensos construídos, as dúvidas remanescentes a serem tratadas em outras ocasiões, as decisões tomadas, a definição de responsabilidades pelas ações a serem realizadas, podendo ser divulgada em um folheto, um boletim.
Ata	Documento oficial, necessário para todas as reuniões cujas decisões devem ser comprovadas como legítimas, para terem efeito legal e normativo, a ata cabe para registro de assembleias e reuniões de conselhos deliberativos que focalizam questões estruturantes para a gestão institucional. Exemplo são as reuniões do Conselho Escolar e do Conselho de Classe. O registro em ata deve seguir certos critérios necessários para garantir a comprovação de sua legitimidade e veracidade.
Relatório	Conjunto de informações utilizado para registrar e descrever processos, ações e resultados parciais ou totais de projetos, ou de uma determinada atividade ou evento, com o objetivo de servir de registro do mesmo, de modo que permita a sua utilização posteriormente pelo próprio profissional e também por outras pessoas, para compreender as características do processo, sua evolução e seus efeitos, assim como para prestar contas do trabalho realizado.
Portfólio	Permite sistematizar e organizar o registro e a documentação sobre práticas, a interpretação de fatos e a construção do conhecimento, a formulação e a reformulação de conceitos e a descoberta de relações entre ações e seus componentes. Trata-se de um importante instrumento de melhoria da qualidade do ensino e de desenvolvimento de competências de seus profissionais, uma vez que coloca nas mãos destes os elementos de que necessitam para assumir a construção de conhecimento no trabalho, como uma necessária dimensão de sua atuação.

De acordo com Warschauer (2017),

Para além de uma técnica, entendo os registros como instrumento para a construção do humano, pois eles deixam marcas do vivido, das reflexões sobre elas, e abrem-se, indefinidamente, para novas possibilidades de retomada e atribuição de sentidos. O humano que se constitui, por sua vez, pela relação com o outro, pelo entrelaçamento das histórias individuais, pelo tecido das histórias coletivas. (p. 16)

Problematização

- Como a equipe gestora (direção e coordenação) pode contribuir para que o registro seja um instrumento de acompanhamento e de avaliação?
- É possível superar a função burocrática do registro na escola?

A seguir, temos um depoimento de uma coordenadora pedagógica (da rede municipal de São Paulo) que atribuiu um novo significado aos seus registros:

Fui coordenadora pedagógica na rede municipal de São Paulo por doze anos, tendo me aposentado recentemente. Destes, nove anos na mesma escola, onde consegui construir um trabalho sólido com um grupo comprometido e competente. Nos últimos cinco anos, o trabalho foi mais direcionado aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), o que para mim foi muito gratificante, pois pude acompanhar o processo de ensino-aprendizagem mais de perto. Sabemos que as muitas tarefas de um coordenador pedagógico quase sempre atrapalham o acompanhamento do processo. Por essa razão o registro é fundamental para que o trabalho não se perca ou tome rumos que não contribuam para o avanço das aprendizagens. Organizava meus registros de forma que, além de facilitar meu trabalho, ficasse claro para o acesso de outras pessoas. Começando pela organização dos registros digitais. Desde que assumi o cargo nessa escola criei uma pasta de arquivo na pasta compartilhada pela secretaria, onde todos os registros da Coordenação Pedagógica ficavam à disposição para consultas. A cada ano, criava uma nova pasta nomeada com o ano referente. Nesta pasta, ia criando pastas individuais com cada ação realizada pela coordenação. Desta forma, toda vez que necessitava de alguma informação, sobre qualquer assunto referente ao trabalho do coordenador, tinha acesso rápido e informações fidedignas. Outra forma de organização escolhida por mim foi por meio de planilhas. Acredito que essa forma de registro facilita a leitura de dados e auxilia na avaliação do processo. (...) O portfólio foi outra ferramenta muito utilizada em nosso trabalho. Ao longo dos anos fomos alterando o formato desse documento,

para que não se tornasse algo apenas burocrático, sem utilização prática e pedagógica. Já no meu último ano trabalhamos com alguns modelos: as turmas do Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º anos) organizaram uma pasta de acompanhamento das sondagens (leitura, escrita e números e situações problema). Na pasta deveriam conter, além das planilhas com os dados finais, as próprias avaliações para análise nos conselhos de classe, ou a qualquer momento que o professor ou coordenador julgasse necessário. Esse mesmo modelo de portfólio era organizado pelo professor da sala de recuperação de aprendizagem (recuperação paralela, oferecida aos alunos no contra turno). Nesse caso, o professor incluía outros alunos dos ciclos seguintes que ainda não haviam se apropriado da base alfabética. Durante as reuniões de conselho de classe, os dados e avaliações eram confrontados para definir as estratégias a serem seguidas com cada aluno ou grupo de alunos a partir das discussões de avaliações dos professores regentes, do professor da recuperação e coordenador. Além dos dados de avaliações, outras variantes eram importantes para organizar o trabalho, como, por exemplo, o acompanhamento da frequência às aulas regulares e de recuperação e informações sobre saúde ou necessidades especiais. Todos esses dados eram organizados de forma digital, como já relatei, e ainda organizados em um portfólio do coordenador, onde as informações eram sintetizadas em planilhas e gráficos para compartilhamento com equipe gestora e supervisão escolar. Desta forma, conseguia organizar meu trabalho de acompanhamento do processo de ensino aprendizagem. Mesmo não tendo conseguido acompanhar algumas aulas de cada turma para fazer as intervenções pedagógicas (sonho de todo CP), conseguia conhecer o perfil de cada turma e dos alunos com maior dificuldade e definir junto com os professores estratégias para garantir o aprendizado de todos e de cada um.

Quais pistas temos neste depoimento que nos permitem afirmar que o registro favorece o acompanhamento das aprendizagens?

Que outras funções do registro podemos destacar?

O exercício da escrita auxilia na compreensão do fazer pedagógico. O coordenador pedagógico realiza muitos registros em seu dia a dia, em muitos casos, para cumprir uma exigência burocrática ou para garantir a documentação necessária para a aprovação de projetos. A proposta é construir um registro que vá além das exigências e possa se configurar num documento que expresse a reflexão do coordenador e do grupo de professores.

Neste sentido é necessário:

“A documentação pedagógica propõe-se a comunicar as vivências e as experimentações de bebês e crianças, suas descobertas, criações, ideias e aprendizados expressos pelas linguagens de expressão, permitindo a percepção e reflexão docentes sobre o que as crianças pensam, fazem, falam, teorizam, problematizam sobre os desafios que lhes são apresentados. Assim, a documentação valoriza a autoria e o protagonismo infantil, assim como a autoria e o protagonismo docente. (...) A documentação pedagógica também deve ser um convite para as crianças produzirem registros e participarem do processo de documentação. Para isso, deve-se possibilitar que elas registrem suas experiências manejando equipamentos e conduzam suas narrativas fotografando, filmando, gravando, desenhando, produzindo textos orais que podem ser escritos pela professora ou pelo professor na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (...)”²⁷

Por esta razão, daremos destaque aos portfólios realizados pela equipe gestora, uma vez que, como um conjunto organizado de documentos, o portfólio proporciona um diálogo entre as pessoas envolvidas e reflexões necessárias sobre o que e como tem sido realizado coletivamente.

Retomando Lück (2013), que recomenda que o portfólio tenha por objetivos:

- Sistematizar o acompanhamento cotidiano das práticas profissionais.
- Apoiar processos de monitoramento e avaliação das ações.
- Analisar as condições de sucesso e os aspectos que demandam revisões.
- Apoiar processos de reflexão e estudo das práticas profissionais.
- Contribuir para a definição de estágios mais avançados de ação.
- Aprimorar o desempenho e construir conhecimentos profissionais.
- Possibilitar a compreensão integrada e evolutiva das ações educacionais.
- Facilitar e orientar a construção de conhecimentos sobre as práticas pedagógicas.

27 – São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currículo integrador da infância paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015, p.66 a 68.

A autora também sugere que a gestão pedagógica utilize um diário detalhado de bordo, no qual as situações vivenciadas sejam descritas e também as impressões decorrentes dessas experiências. “O princípio fundamental é o de que se não registrou, não ocorreu.”



Um relato de uma coordenadora pedagógica que atua na Educação Infantil é ilustrativo dessa possibilidade de atuação:

No início do ano letivo, com a publicação da Instrução Normativa Nº 2 da SME-SP, que trata sobre Registros na Educação Infantil, começamos a refletir sobre a nossa documentação pedagógica. A partir dessa reflexão, decidimos que, além dos relatórios de observação das aprendizagens, outra forma de avaliação seriam os portfólios. Entendemos que os portfólios poderiam se configurar em um mapa das aprendizagens, demonstrando o percurso do grupo, tanto de maneira geral como também em suas particularidades.

Assim, definimos em uma reunião pedagógica qual seria o formato de nosso portfólio e qual a melhor maneira de fazê-lo. Levantamos a possibilidade de fazê-lo digital, pois isso possibilitaria a inserção de vídeos que entendemos ser uma forma de registro muito rica para compor o portfólio; porém, após refletirmos, decidimos por um portfólio em papel, feito em folha A3, uma vez que queríamos a participação das famílias na confecção desse registro. Decidimos ainda que ele deveria conter a escrita do projeto que estava sendo desenvolvido pela turma, imagens (fotos) do processo, cópias das produções feitas pelas crianças e também um espaço para reflexões das famílias.

A partir dessas resoluções cada professora começou a elaborar seu portfólio, que era levado por duas crianças da turma a cada semana.

Toda quinta-feira, durante o horário coletivo, fazíamos a observação dos portfólios e analisávamos coletivamente o que deu certo, os principais desafios e sugestões; foi assim que surgiu a ideia de que as falas das crianças também deveriam compor o documento. Nesses momentos havia também a devolutiva da coordenação pedagógica, com observações sobre a importância da contextualização das falas, por exemplo, ou a discussão sobre imagens significativas, que retratassem o processo e não a criança em si (foto posada). Nesse processo rotineiro de reflexão elaboramos um portfólio em que o professor foi autor e narrador da própria prática, além de apresentar os caminhos percorridos pela unidade educacional no ano de 2019, explicitando suas concepções, projetos e intencionalidade, alinhados ao PPP da escola.

Problemática

- Como a equipe gestora de sua escola se organiza para realizar os registros?
- Em quais momentos a reflexão sobre os registros favorece novas ações?

O conteúdo do portfólio é variável, sempre relacionado aos objetivos propostos, e deve apresentar as estratégias e métodos de atuação; os eventos e processos que ocorreram; situações planejadas e as inesperadas, enfim o objeto do registro é bem vasto. Assim como a montagem, que também é variada e requer o desenvolvimento de algumas habilidades, entre elas a observação, saber ouvir sem julgamentos, realizar descrições objetivas, claras e simples.

Um roteiro com itens básicos, proposto por Lück (2013), pode servir como base para a construção dos portfólios:

- 1) Especificação de local, data, população envolvida, agentes, objetivos, ações desenvolvidas, processos, ocorrências e ideias emergentes, observações peculiares, decisões tomadas e resultados das experiências registradas.
- 2) Descrição detalhada das observações feitas.
- 3) Inserção de depoimentos de pessoas envolvidas.
- 4) Comentários sobre as circunstâncias observadas.
- 5) Destaque de aspectos que auxiliam na melhoria das ações e em novas práticas.
- 6) Registro de questionamentos que favoreçam novas observações.

Essas recomendações são gerais. O importante é que diretores e coordenadores encontrem em conjunto uma forma eficaz e adequada de organizar os registros relacionados ao processo de ensino e aprendizagem e ao desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico.

Nesse âmbito, é necessário praticar a coliderança, ou seja, uma liderança exercida em conjunto e com responsabilidade sobre os resultados da escola. Para isso, é importante haver um entendimento contínuo entre esses profissionais. Num sentido mais amplo, a gestão compartilhada envolve professores, alunos, funcionários e pais de alunos. É uma maneira mais aberta de dirigir a instituição. Para isso funcionar, é preciso que todos os envolvidos assumam e compartilhem responsabilidades nas múltiplas áreas de atuação da escola. Num contexto como esse, as pessoas têm liberdade de atuar e intervir e, por isso, se sentem à vontade para criar e propor soluções para os diversos problemas que surgem, sempre no intuito de atingir os objetivos da organização. Estimula-se assim a proatividade. (LÜCK, 2013)²⁸

28 – Entrevista disponível em:
<http://cedhap.com.br/sem-categoria/heloisa-luck-fala-sobre-os-desafios-da-lideranca-nas-escolas/>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS – 4º ENCONTRO

ANDRADE, Élida Furtado da Silva; MACIEL, Cristiano; SOBRAL, João Bosco M. **Avaliação para a instrução baseada na web utilizando portfólios eletrônicos**. Consulta em 02/01/2020. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35613/ANDRADE.doc?sequence=1&isAllowed=y>>

COLE, D., RYAN, C. & KICK, F. **Portfolios across the curriculum and beyond**. Califórnia: Corwin Press. 1995.

CORDEIRO, Jaime Francisco P. **As falas do novo e do tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80): um estudo sobre o discurso pedagógico a partir da imprensa especializada**. São Paulo: Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, 2002.

CORTESÃO, Luíza. **Avaliação formativa – que desafios? (Cadernos Pedagógicos)**. Porto: Edições Asa. 1993.

FARIA, Ana; PALHARES, Marina. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Cadernos de Pesquisa, (1999) 253-254

FREINET, Célestin; LEGRAND, Louis. Tradução e organização: José Gabriel Perissé. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, (Coleção Educadores)

FREIRE, Madalena. **O papel do registro na formação do educador**. 2005. Disponível em: <http://www.pedagogico.com.br/edicoes/8/artigo2242-1>. Acesso em janeiro/2016.

FREIRE WEFFORT, Madalena. **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2011. Disponível em <<http://continuandoformacao.blogspot.com.br/2011/07/observacao-registro-e-reflexao.html>>.

FINA, Allan. **Portfolio assessment: getting started**. Jefferson City: Scholastic Professional Books, 1992.

LÜCK, Heloísa. **Avaliação e monitoramento do trabalho educacional**. Editora Vozes, 2013. Edição do Kindle (Cadernos de gestão)

SÁ-CHAVES, I. **Porta-fólios: no fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos**, Porto Editora, Porto, Portugal, 1998.

SOUZA, C. **Porta-fólios: um instrumento de avaliação de processos de formação, investigação e intervenção**, Porto Editora, Porto, Portugal, 1998.

TIRA-PICOS, António. **A avaliação da formação profissional**. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional, 1992. (Coleção Formar Pedagogicamente)

WARSCHAUER, Cecília. **Registros como instrumentos de formação e de criação**. Caderno de Registro Macu, São Paulo: 2017 Nº 10. Pesquisa em 03/02/2020:

https://www.academia.edu/34967986/Registros_como_instrumentos_de_forma%C3%A7%C3%A3o_e_cria%C3%A7%C3%A3o

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Tradução: Ernani Rosa – Porto Alegre: Artmed, 2004.

Este livro foi editado por Cidadela Editora e Act Design Gráfico nas tipologias
Dinot regular e bold (textos) e Museo black (título), para Interação Urbana.

1ª edição

São Paulo, julho de 2021



Esta publicação integra o material pedagógico produzido e adotado
pela Interação Urbana no projeto Klabin Semeando Educação.
© Interação Urbana – Todos os direitos reservados.