

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

André Luiz Rocha da Silva- Mestre em Ensino de Matemática pela UFRJ
Josemar de Lima Barbosa- Especialista em Saberes e Práticas na Educação Básica pela UFRJ
Contatos: andrerocha@live.dk; jolimabar@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho é um resumo das discussões realizadas por um grupo de professores de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro, uma assistente social, uma pedagoga e um graduando em psicologia. Os encontros ocorreram de forma remota e tinham como objeto de análise as reflexões sobre a prática docente na efetivação do processo de ensino e aprendizagem. O resultado das discussões apontou para a reformulação das diretrizes pedagógicas da instituição de ensino visando implementar uma educação libertadora para formar aprendizes críticos e autônomos. Para esse fim, contou com as concepções psicopedagógicas e as reflexões dos participantes envolvidos acerca dos processos afetivos e cognitivos, bem como da função social da escola, do aluno e do professor e dos elementos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem como: metodologia de ensino, planejamento dialógico, currículo e avaliação mediadora, tendo como base os referenciais teóricos que servem como suportes a cada uma dessas temáticas.

Palavras-chave: Concepções pedagógicas, prática docente, diretrizes pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço de produção de conhecimento e de experiências sociais. Ela auxilia na formação do indivíduo para a sociedade. Logo, necessita buscar uma (re) construção que seja verdadeiramente coletiva para então, segundo Candau (2012, p.13), adquirir “maior relevância para os contextos sociopolíticos e culturais e as inquietudes de crianças e jovens”. Por isso, conjecturamos que seria oportuna a criação de um grupo de trabalho com a finalidade de compartilhar concepções pedagógicas, refletir sobre práticas docentes e, assim, criar novas diretrizes pedagógicas para a unidade escolar com vistas a desenvolver uma educação libertadora.

Nesse sentido, as práticas docentes que não dialogam com o aprendiz devem ser substituídas por outras que sejam criativas que cumpram esse papel, para assim desenvolver uma educação libertadora. Shor e Freire (1986, p.64) esclarecem “que a educação libertadora implica a iluminação da realidade, mas os iluminadores são os dois agentes do processo, os educadores e os educandos juntos”. Logo, é necessário propor intervenções cada vez mais ajustadas a uma prática docente dialógica que deve ser movida pela busca de saberes indispensáveis a um posicionamento crítico no mundo.

Freire (1987, p.68) também entende a prática docente como uma ação de pluralidade, uma relação de trocas em que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo", onde indivíduos se educam na justa medida em que interagem com outros, dialogam, cooperam e compartilham vivências.

Conjecturamos que as práticas docentes precisam dialogar com a realidade do aprendiz para assim desenvolver uma educação libertadora. Contudo, trabalhar na perspectiva dessa educação pressupõe o enfrentamento de problemáticas como ausência de relação dialógica entre os membros da comunidade escolar, o desinteresse do aprendiz, a pouca participação dos responsáveis nas ações da escola, a dificuldade de acesso às novas tecnologias, a carência na infraestrutura e os problemas vivenciados pela comunidade onde a unidade escolar está inserida.

Iremos, portanto, explicitar a síntese das discussões que foram a base para a construção das novas diretrizes pedagógicas que nortearão o processo de ensino e aprendizagem na instituição onde esse trabalho foi desenvolvido. Vale ressaltar que tais diretrizes são frutos das conversas sobre as problemáticas que a escola apresenta e giram em torno de reflexões sobre a função social da escola e do professor; o acolhimento através do diálogo, do afeto e dos combinados; a proposta metodológica; o planejamento dialógico; o currículo; e a avaliação mediadora.

METODOLOGIA

O contexto da pandemia, devido ao COVID19¹, possibilitou a produção desse trabalho. Isso, porque o isolamento social permitiu que um grupo multidisciplinar se reunisse para conversarem sobre educação. Os encontros ocorreram por um período de três meses, um por semana, através do Google Meet² e foram mediados pelo coordenador pedagógico que também é o primeiro autor desse trabalho. Cada encontro teve um tema específico anunciado antecipadamente com indicativos de vídeos ou textos para embasar as conversas. Todos os encontros foram gravados e transcritos posteriormente.

Metodologicamente caracterizamos a pesquisa de acordo com Grossi (1981) como qualitativa-participativa, já que se destaca pelo delineamento do sentido dos discursos dos envolvidos no processo em conjunto com o referencial teórico. Além disso, se propõe o

¹ Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China. Provoca a doença chamada de coronavírus (COVID-19). Fonte: Ministério da Saúde

² O Google Meet é um serviço de videotelefonia desenvolvido pela Google

envolvimento da comunidade na análise de sua própria realidade incorporando novos conhecimentos a sua ação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreendemos que a escola pode ser um agente de transformação ou de manutenção do *status quo*. Contudo, é a crença no modelo de sociedade que pretendemos construir que vai determinar o tipo de educação a ser implementada na unidade escolar. Uma sociedade mais justa pressupõe uma educação comprometida com a formação de um ser político, ou seja, um indivíduo que dotado de conhecimento age e reage diante das injustiças que o afeta. Visando isso, as novas diretrizes pedagógicas foram desenvolvidas em torno de seis eixos (FIGURA 1), estabelecidos a partir das discussões e reflexões realizadas pelos profissionais que compuseram o grupo de trabalho.

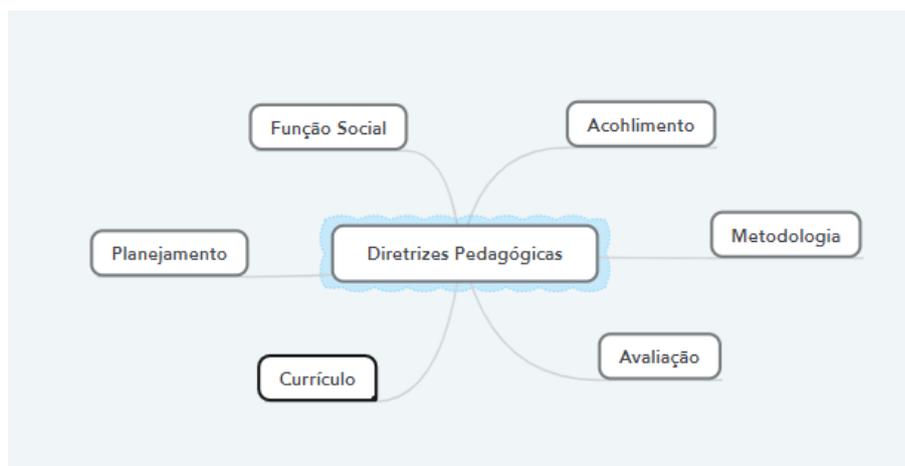


Figura 1: Eixos das novas Diretrizes Pedagógicas. Fonte: Elaboração Nossa

A escola não é apartada da sociedade. Em seu território são manifestadas as tensões sociais cotidianas. Alarcão (2011, p.25) diz que “a escola é um setor da sociedade; é por ela influenciada e, por sua vez, influencia-a”. A partir dessa premissa, necessita dialogar com a sociedade para assim entender e atender as suas reivindicações. Nesse sentido, acreditamos que a escola cumpre com a sua função social à medida em que se aproxima do aprendiz e questiona seus problemas comuns como a violência, a pobreza e a falta de acesso a equipamentos culturais/materiais, além de considerar as manifestações culturais e religiosas que são trazidas por eles. Uma abordagem dialógica, como a Comunicação Não-Violenta³ (CNV) pode possibilitar a aproximação, a criatividade e o afeto contribuindo para que o diálogo aconteça e

consequentemente, a aprendizagem e a transformação do aprendiz. Todos os profissionais da unidade escolar devem participar desse processo, mas pela peculiaridade da função cabe ao professor maior engajamento.

No plano da formação e do exercício profissional, o que caracteriza o professor não é, exclusivamente o domínio de uma disciplina, mas o de um conjunto de conhecimentos, que Tardif (2014) chama de saber docente, que inclui uma gama não só de saberes, mas também, de práticas relativas ao ofício de ensinar. Nessa direção, o ofício do professor implica um saber fazer que assegure a aprendizagem da disciplina e da transmissão do que lhe é confiado pela via das diretrizes curriculares, afim de construir uma determinada concepção de mundo em conjunto com o aprendiz.

Entendemos que é função do professor mediar a aprendizagem como propõem Fontoura, Pierro e Chaves (2011, p.121):

Se os alunos não dispõem de recursos cognitivos ou sociais para aprender, cabe ao professor trabalhar pedagogicamente essa incapacidade verificada, de modo a ser superada pela aprendizagem efetiva, de acordo com as capacidades do momento e as potencialidades reconhecidas em cada aluno e no grupo de alunos que compõem a classe.

Logo a mediação do professor acontece à medida em que ele auxilia, integra e envolve o aprendiz para que a informação se transforme em conhecimento. Essa mediação pode acontecer por meio de projetos que desenvolvam temas de forma transversal, unindo todas as disciplinas. Acreditamos que a admiração do aprendiz pelo professor também pode interferir diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Entendemos que a partir dessa mediação podem ser estabelecidos espaços de diálogos que possibilitam a reformulação da função social para a escola, que deve ser discutida por todos os indivíduos que compõe a comunidade escolar, o que vai ao encontro do que sugere Alarcão (2011, p.89). A autora reforça a ideia de escola ideal ao pontuar que esta necessita ter pensamentos próprios e contextualizados com o meio no qual está inserida, não se resumindo a processos burocráticos.

Desejo assim uma escola que conceba, projete, atue e reflita em vez de uma escola que apenas executa o que os outros pensaram para ela [...]. Não quero uma escola que se lamente do insucesso como um pesado e frustrante fardo a carregar, mas uma escola que questione o insucesso nas suas causas para, relativamente a elas, traçar planos de ação. Uma escola que reflita sobre os seus próprios processos e as suas formas de atuar e funcionar. Uma escola que analise, desconstrua e refaça as suas opções e a sua ação curricular. Uma escola que saiba criar as suas próprias regras.

Logo, para cumprir sua função social, a escola precisa ser reflexiva, avaliando, questionando e modificando seus processos através de diálogos com a comunidade escolar e promovendo ações que conduzam a criação de uma escola autora e autônoma de suas ações.

A adoção de uma metodologia emancipadora, conjecturamos, pode criar uma escola inovadora, que aproveita a vivência do aprendiz para estimular as potencialidades dele e assim comunicar que existe um mundo a ser explorado. O aprendiz deve ser entendido como parte de um todo, numa perspectiva de ação coletiva. Por fim, uma escola inovadora estimula, encanta e seduz os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e educa para liberdade.

Educar para a liberdade é investir no diálogo educador-aprendiz. Freire (2011) diz que é preciso romper com a concepção bancária do saber, enxergando o aprendiz como agente do conhecimento e não como objeto. Não se pode restringir a práxis educativa à mera transmissão e memorização de conteúdo, nem utilizar os instrumentos próprios da atividade docente como forma de coação. É necessário adotar uma atitude democrática submetendo-se à crítica do aprendiz, investindo em sua autonomia e estimulando-o para o exercício da liberdade com responsabilidade e assim fazê-lo assumir conscientemente as consequências dos seus atos. Sendo assim, uma educação libertadora promove o aprendiz a sujeito da sua própria história, dotado de competência para fazer escolhas, intervir no espaço de vivência e ocupar outros espaços até então inacessíveis por imposição socioeconômica.

Um aprendiz como sujeito do conhecimento tem relação direta com o planejamento. Ao planejar o professor precisa considerar que as suas ações devem, segundo Zabala e Arnau (2010, p.183), “permitir a adaptação às necessidades dos alunos em todo o processo de ensino-aprendizagem”. Fontoura, Pierro e Chaves (2011, p.79), acrescentam que planejar “é uma proposta sobre o que irá acontecer, sobre seus objetivos, sobre o que está acontecendo, sobre o que aconteceu”. Dentro dessa perspectiva, o planejamento é um instrumento de reflexão constante para o fazer pedagógico. Como tal deve ser construído com vista a alcançar o desenvolvimento de habilidades e competências do aprendiz considerando a realidade e a necessidade dele.

Elaborar um projeto de vida onde o aprendiz tem autonomia para fazer escolhas pressupõe um planejamento que considere os quatro pilares da educação⁴: aprender a conhecer, a partir do estímulo à curiosidade; aprender a fazer, o que implica experimentos; aprender a

⁴ Os pilares da educação da UNESCO foram elaborados em 1999 por Jacques Delors, professor político e econômico francês. Publicado no relatório: “Educação: um tesouro a descobrir”, eles definem os aprendizados considerados essenciais para que as crianças se desenvolvam cognitivamente e socialmente. www.conedu.com.br

conviver, para o desenvolvimento de empatia; e aprender a ser, que vai convergir para a autorregulação.

Para esse fim, se faz necessário pensar um currículo comprometido com uma educação libertadora. Por isso, é importante interpretar a intencionalidade contida no currículo, para se posicionar e fazer escolhas. Cabe à comunidade escolar decidir se vai seguir a narrativa oficial ou construir uma própria para implementar as ações pedagógicas da unidade escolar. Para Moreira e Silva (2011, p.14)

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais e particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.

Falar de currículo é falar de várias forças diferentes, logo currículo é poder. Existe um discurso institucionalizado, sendo assim, está permeado por grupos majoritários que entendem e defendem um determinado tipo de currículo que vai atender aos interesses desses grupos. Via de regra, temas contemporâneos relevantes e os anseios e a história da comunidade escolar não estão representados no currículo oficial. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, porém, aponta que “a escola precisa fortalecer a autonomia desses alunos através de condições e ferramentas para acessar e interagir com diferentes tipos de conhecimentos, culturas e informações” (Brasil, 2017).

Para desempenhar esse papel é necessário que a escola adote processos avaliativos que contem com instrumentos variados e criativos, capazes de interpretar os avanços do aprendiz na justa medida da potencialidade dele. Por isso, além de considerar a vivência do aprendiz, ela deve ser contínua e sensível a todo e qualquer sinal que aponte para uma aprendizagem efetiva. No entanto, a ideia de avaliação que predomina entre os professores é a de um instrumento utilizado para aferição quantitativa do conhecimento, visão relacionada à trajetória de estudante que o professor teve. Essa ideia é embasada em uma concepção pedagógica ultrapassada, mas tradicionalmente dominante entre os docentes. Nesse sentido, a avaliação se restringe a medir a quantidade de informações que o aprendiz é capaz de armazenar, assumindo um caráter classificatório ou meritocrático.

Esse pensamento se opõe ao entendimento de que a função da avaliação é subsidiar a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, é a avaliação que fornece os elementos para o professor repensar o planejamento caso os objetivos traçados não sejam alcançados. Fontoura, Pierro e Chaves (2011, p.89), reforçam esse argumento ao anunciar que a avaliação é um caminho para “obter informação sobre o que estamos fazendo, guiando nossas

próximas decisões e eventuais redirecionamentos. É verificar se estamos no caminho certo e se estamos atingindo os objetivos”.

Além disso, ressaltamos que o processo avaliativo deve servir para a reflexão sobre as intervenções pedagógicas e não como um instrumento de exclusão. A avaliação existe para verificar se houve aprendizagem dos conteúdos trabalhados ao longo de um período e, também o desenvolvimento de competências e habilidades. Em Hoffman (2019), a avaliação mediadora exige que o professor esteja atento ao aprendiz, necessitando conhecê-lo, ouvindo seus argumentos, propondo-lhe questões novas e desafiadoras, provocando, questionando, confrontando e exigindo novas e melhores soluções. O resultado da avaliação da aprendizagem torna-se um instrumento pedagógico-didático para o planejamento das novas ações de ensino e um meio para o aprendiz, com dificuldades, encontrar outras possibilidades para uma aprendizagem significativa.

As conversas acerca da efetivação de um processo de ensino aprendizagem exitoso e libertador apontaram para a reformulação das diretrizes pedagógicas, que serão rotas orientativas para o fazer pedagógico na escola e que estão agrupadas em torno de seis eixos, conforme a tabela a seguir.

EIXO	DIRETRIZ
FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fazer conexões entre a função social da escola, aprendiz e professor a partir do debate com a comunidade escolar; ➤ Integrar e envolver o aluno em informação que se transforme em conhecimento e produção de saberes além do formal; ➤ Incentivar que os alunos descubram suas habilidades e aptidões, sendo a escola e outros espaços referências para o desenvolvimento dessas habilidades.
ACOLHIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estabelecer parcerias entre professores e aprendizes; ➤ Trabalhar as questões comuns dos/entre aprendizes que perpassam pelas múltiplas realidades para tirá-lo da invisibilidade (ou visibilidade negativa) e efetivar a sua valorização; ➤ Promover encontros de responsáveis para debater assuntos relativos ao cotidiano escolar; ➤ Criar e fazer a manutenção de um ambiente acolhedor propício para o diálogo entre todos os sujeitos da comunidade escolar; ➤ Elaborar estratégias que propiciem a valorização do respeito às diferenças, da igualdade, da empatia, da democracia, da solidariedade, da coletividade e do pertencimento;

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar estratégias que propiciem a reflexão para práticas que transgridam as regras. ➤ Promover a criação e fortalecimento de representações estudantis.
METODOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Construir coletivamente e dialogicamente práticas pedagógicas propondo estratégias que se estabeleçam a partir da vivência dos aprendizes; ➤ Promover (auto) reflexão que permita analisar situações cotidianas para aprender novos conhecimentos; ➤ Implementar uma prática pedagógica que possibilite o desenvolvimento das habilidades e competências propostas pelo BNCC e os objetivos propostos pela escola; ➤ Promover o contato com os equipamentos culturais/materiais para ampliar os saberes estabelecidos pela escola; ➤ Promover o desenvolvimento do senso crítico, intelectual, humano e ético para o convívio em sociedade ampliando os olhares sobre a realidade e trazendo outras possibilidades de escolhas; ➤ Desenvolver uma prática a partir de ODO (Observação, Diálogo e Orientação).
PLANEJAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planejar à luz da metodologia de Paulo Freire com articulação entre o currículo, a problemática do contexto social, as competências da BNCC e os quatro pilares da educação; ➤ Planejar com uma sequência lógica, flexibilidade, cuja finalidade seja promover a participação do aprendiz a partir de temas contextualizados; ➤ Planejar considerando as ações efetivas que realizamos na sala de aula, através de objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas de ensino considerando as condições socioculturais e individuais dos aprendizes.
CURRÍCULO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Considerar na elaboração do currículo os aspectos culturais, políticos e econômicos que organizam ou desorganizam um povo em diferentes escalas; ➤ Promover uma agenda de respeito às diferenças a fim de auxiliar na descoberta da identidade e um posicionamento que desnaturalize qualquer forma de violência na sociedade contemporânea; ➤ Fortalecer a autonomia através de condições e ferramentas para acessar e interagir com diferentes tipos de conhecimentos, culturas e informações; ➤ Contribuir para o delineamento de projeto de vida dos estudantes ao estabelecer uma articulação com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaliar para promover o desenvolvimento das competências dos aprendizes (seus conhecimentos, habilidades e atitudes);

<p>AValiação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sobrepor os aspectos qualitativos aos quantitativos; ➤ Envolver no processo avaliativo a intenção de desenvolver habilidades como empatia, criatividade, oratória, negociação e leitura dinâmica; ➤ Pensar a avaliação da aprendizagem para além dos instrumentos tradicionais como: portfólio, produção de gêneros orais (<i>slam</i> [ou batalha], debates regrados, saraus, exposições orais em eventos escolares etc.), produção de vídeos e animações em <i>stop motion</i> (quadro a quadro), dramatizações e encenações, montagem de exposições, painéis, linhas do tempo e publicações temáticas, como revistas, cadernos temáticos, livros, auto avaliação e projetos de vida; ➤ Promover uma avaliação como processo dinâmico e fruto do compartilhamento entre os sujeitos.
------------------	---

Esperamos que o resultado desse trabalho seja o estreitamento de laços afetivos, a recuperação do interesse pela aprendizagem e o desenvolvimento do senso de pertença em relação à escola tornando-a um lugar de referência para o aprendiz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado das discussões foi o consenso no reconhecimento de que as práticas docentes empregadas na unidade escolar apresentam dificuldades para a realização de um processo de ensino e aprendizagem eficiente e que gere uma educação libertadora. Vale lembrar que a escola é um agente transformador da realidade e como tal deve se posicionar. Por esse motivo foram propostas novas diretrizes pedagógicas com o objetivo de desenvolver práticas docentes dialógicas, cujo resultado, espera-se, seja a formação de um aprendiz crítico e atuante no grupo social dele.

Contudo, entendemos também que a discussão precisa ser constante e carece de maior aprofundamento sobre as temáticas discutidas o que ocorrerá em um segundo ciclo de conversas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva / Isabel Alarcão; - 8. Ed. - São Paulo: Cortes, 2011. - (Coleção questões da nossa época)

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 10/08/2020

CANDAU, Vera Maria. Didática crítica intercultural: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FONTOURA, Helena Amaral da; PIERRO, Gianine Maria de Souza; CHAVES, Iduína Mont'Alverne Braun. Didática: do ofício e da arte de ensinar. Niterói: Intertexto, 2011.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17ª. Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

_____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

GROSSI, Y. de S. Mina de Morro Velho: a extração do homem, uma história de experiência operária. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

HOFFMAN, Jussara. Avaliação: mito & desafio. 46ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2011.

SHOR, I.; FREIRE, P. Medo e Ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional / Maurice Tardif. 17.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZABALA, Antoni. Como aprender e ensinar competências. / Antoni Zabala, Laia Arnau. – Porto Alegre: Artmed, 2010.