



NOVAS CONSTRUÇÕES SOCIAIS DE APRENDIZAGEM

NEW SOCIAL LEARNING CONSTRUCTIONS

NUEVAS CONSTRUCCIONES DE APRENDIZAJE SOCIAL

José Pacheco¹

Resumo: Este artigo procura sistematizar as etapas e processos de criação das chamadas “Comunidades de Aprendizagens”, cujo principal objetivo é tornar as instituições educativas, espaços de produção de conhecimento e cultura, conectando os interesses dos estudantes, os saberes comunitários e os conhecimentos acadêmicos. Por meio de um estudo de caso da comunidade do Sol Nascente, da cidade de Ceilândia, e, a partir da construção de um prédio-escola sustentável, modelos educacionais existentes, normas vigentes e entraves burocráticos são questionados e propostas de criação de novas construções sociais de aprendizagem são apresentadas. A proposta de reconfiguração da prática escolar, promovendo o desenvolvimento humano dos educandos, é descrita em todas as suas etapas e, ao final, há menção da realização da organização da segunda fase do projeto “Redes de Comunidades de Aprendizagem”, colocando o aluno no centro do processo, apto a iniciar o ciclo formativo da criação de protótipos dessas comunidades e o desejo de seguir contornando um sistema atual de ensino afetado por uma corrupção endêmica e anacrônica.

Palavras-chave: Educação. Formação. Comunidade. Aprendizagem. Construções sociais.

Abstract: This article seeks to systematize the stages and processes of creating the so-called “Learning Communities”, whose main objective is to make educational institutions, spaces for the production of knowledge and culture, connecting the interests of students, community knowledge and academic knowledge. Through a case study of the Sol Nascente community, in the city of Ceilândia, and, based on the construction of a sustainable school building, existing educational models, current rules and bureaucratic obstacles are questioned and proposals for the creation of new social constructions learning are presented. The proposal to reconfigure the school practice, promoting the human development of students, is described in all its stages and, at the end, there is mention of the organization of the second phase of the project “Networks of Learning Communities”, placing the student in the center of the process, able to start the formative cycle of creating prototypes of these communities and the desire to continue bypassing a current education system affected by endemic and anachronistic corruption.

Keywords: Education. Formation. Community. Learning. Social constructions.

Resumen: Este artículo busca sistematizar las etapas y procesos de creación de las llamadas "Comunidades de Aprendizaje", cuyo objetivo principal es crear instituciones educativas, espacios para la producción de conocimiento y cultura, conectando los intereses de los estudiantes, el conocimiento comunitario y el conocimiento académico. A través de un estudio de caso de la comunidad Sol Nascente, en la ciudad de Ceilândia, y, basado en la construcción de un edificio escolar sostenible, se cuestionan los modelos educativos existentes, las normas actuales y los obstáculos burocráticos y las propuestas para la creación de nuevas construcciones sociales. Se presentan los aprendizajes. La propuesta de reconfigurar la práctica escolar, promoviendo el desarrollo humano de los estudiantes, se describe en todas sus etapas y, al final, se menciona la organización de la segunda fase del proyecto "Redes de Comunidades de Aprendizaje", colocando al estudiante en el centro del proceso, capaz de comenzar el ciclo formativo de creación de prototipos de estas comunidades y el deseo de continuar evitando un sistema educativo actual afectado por la corrupción endémica y anacrónica.

Palabras-clave: Educación. Formación. Comunidad. Aprendizaje. Construcciones sociales.

Submetido 15/05/2020

Aceito 24/07/2020

Publicado 27/07/2020

¹Fundador da Escola da Ponte. E-mail: jpacheco.1951@gmail.com



Introdução

Os projetos humanos contemporâneos não se coadunam com as práticas escolares que ainda temos, carecem de um novo sistema ético e de uma matriz axiológica clara, baseada no saber cuidar e conviver. Requerem que abandonemos estereótipos e preconceitos. Exigem que se transforme uma escola obsoleta numa escola que a todos e a cada qual dê oportunidades de ser e de aprender.

Se a modernidade tende a remeter-nos para uma ética individualista, nunca será demais falar de convivência e diálogo, enquanto condições de aprendizagem. Será oportuno falar de novas construções sociais. A partir do que somos, do que sabemos e do que sabemos fazer, urge afirmar a possibilidade de conceber “comunidades de aprendizagem”. Urge inovar. Mas... o que é inovação?

Urge humanizar a educação, conceber novas construções sociais de aprendizagem, nas quais, efetivamente, se concretize uma educação integral. Urge constituir redes de aprendizagem, que promovam desenvolvimento humano sustentável. A educação acontece na convivência, de maneira recíproca entre os que convivem, desde que se concretize a transição de práticas fundadas no paradigma da instrução para práticas fundadas no paradigma da aprendizagem e da comunicação.

2

Como se fora um estudo de caso

Em meados de 2019, o Ministério Público Federal solicitou a ajuda da equipe a que pertencço, para projetar uma nova prática, que integrasse as dimensões da sustentabilidade no território da comunidade do Sol Nascente, na estrutura administrativa da cidade de Ceilândia. A alta vulnerabilidade social local impunha à escola o papel de co-indutora na mudança dessa realidade. A construção de um edifício de escola nesse território constituía-se em oportunidade de desenvolver um projeto que, dadas as suas características – por ser inédito, replicável, sustentável, útil e em permanente fase instituinte – se poderia constituir em... inovação.

O bairro Sol Nascente enfrentava desafios de transformação social, de sustentabilidade. Já foi considerada a maior favela da América Latina. Cerca de 78.912 habitantes viviam em condições de vida degradantes e aguardavam condições básicas de



moradia. 42,01% dos domicílios ainda possuíam fossa rudimentar e 0,38%, esgotamento a céu aberto. Esses eram indicadores preocupantes da situação crítica em que se encontrava da população. Apenas 55,85% da população usufruía de coleta de lixo e 30,37% utilizava outros destinos para o lixo, sendo 13,58% dos resíduos jogados em locais impróprios. Somente entre 3% e 9% dos domicílios tinham acesso a ruas asfaltadas, calçadas, meios-fios e rede de água pluvial.

Na região, era elevado o percentual daqueles que não estudavam (66,17%). Entre os que estudavam, (33,83%), 30,73% frequentavam a escola pública. Quanto ao nível de escolaridade, 2,25% declaravam ser analfabetos. Esse percentual passava para 3,97% quando somado aos que somente sabiam ler e escrever e aos que fizeram curso de alfabetização de adultos. 0,98% da população dos Setores Pôr do Sol e Sol Nascente não teve acesso ou não concluiu o ensino fundamental e o ensino médio em idade apropriada, tendo frequentado ou frequentando o EJA – Educação de Jovens e Adultos. A população concentrava-se na categoria dos que tinham o nível fundamental incompleto (45,15%) e o ensino médio completo (18,99%). Cerca de 30% da população do Sol Nascente era composta por crianças e adolescentes de até 14 anos, o que ratificava uma ação direcionada para esse público.

Avaliando as condições de vida na Comunidade Sol Nascente, considerávamos urgente a melhoria das condições de vida, por meio da criação de novas construções sociais de aprendizagem. Para atingir tal desiderato, seria necessário rever os conceitos de educação e de aprendizagem, bem como reconfigurar práticas escolares, no sentido da criação de uma nova construção social de educação, com fundamento legal, científico e pedagógico (ou até mesmo antropogógico).

O “Currículo em Movimento da Educação Básica”, documento base da política educacional da Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal (SEEDF), constituía respaldo e criava nexos entre a realidade onde se interviria e as ações de previsto desenvolvimento, nomeadamente, quando assumia que:

Quando a comunidade se constitui como parte atuante da escola, com voz e participação na construção coletiva do projeto político-pedagógico, surge o sentido de pertencimento, isto é, a escola passa a pertencer à comunidade que, por sua vez, passa a zelar com mais cuidado por seu patrimônio; a escola começa a sentir-se pertencente àquela comunidade e começa a criar, planejar e respirar projetos de interesse de sua gente, de sua realidade



Ou quando reconhecia que, quando a

a escola abre um diálogo profundo com sua comunidade, confere novos significados ao conhecimento, que passa a ficar cada vez mais intimamente ligado à vida das pessoas e aos territórios. E quando o território é explorado e experimentado pedagogicamente pelas pessoas, passa a ser ressignificado pelos novos usos e interpretações. Humaniza-se e acolhe com mais qualidade seus habitantes, que passam a reconhecer-se como fazendo parte daquele lugar, consolidando-se cada vez mais o pertencimento (“Currículo em Movimento da Educação Básica – SEEDF”).

Entendemos, pois, que existe uma relação simbiótica entre os espaços sociais, ou seja, a comunidade pertence a escola tanto quanto a escola pertence a comunidade. Acreditamos que os projetos humanos são produtos de coletivos, e por isso “a importância dos sujeitos na construção da história. Sujeitos que são formados nas relações sociais e na interação com a natureza para produção e reprodução de sua vida e realidade” (Currículo em Movimento da Educação Básica – SEEDF). E que a prática pedagógica é fundamentada a partir do olhar de que o ser em formação é multidimensional, com identidade, história, desejos, necessidades, sonhos, isto é, um ser único, especial e singular, na inteireza de sua essência, na inefável complexidade de sua presença – construir conhecimentos implica numa “ação compartilhada, já que é por meio dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas”.

Para além de estar em consonância com o teor do “Currículo em Movimento da Educação Básica – Pressupostos Teóricos (Brasília-DF, 2014), o projeto “Aprender em Comunidade” também se encontrava respaldado em outros documentos da SEEDF: Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Básica. Brasília - DF, 2008; SEEDF. Lei 4.751. Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do DF. Brasília/DF, fevereiro de 2012; SEEDF. Orientação Pedagógica, Projeto político-pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas. Brasília-DF, 2014; SEEDF. Plano Distrital de Educação, 2015/2024; SEEDF. Projeto Político-Pedagógico, SEEDF, 2012; SEEDF. Diretrizes de Avaliação Educacional da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, 2014.

A equipe proponente do projeto já havia desenvolvido outros com a mesma configuração – por exemplo, o Projeto Âncora, a Escola Amorim Lima e a Escola Aberta (São Paulo) –, desenvolvendo práticas educativas autônomas, sustentáveis, favoráveis a formação de seres humanos integrados à vida, criativos, solidários, na ultrapassagem do âmbito restrito da educação escolar, agindo em múltiplos espaços sociais, políticos e culturais. Nesse e em outros projetos de inclusão social, se concretizou o proposto por Lauro de Oliveira Lima (ano): ‘a expressão “escola de comunidade” procura significar o desenquistamento isolacionista da escola tradicional. Escola, no futuro, será um centro comunitário propulsor das equilíbrazões sincrônicas e diacrônicas do grupo social a que serve’.

Protótipos de comunidades de aprendizagem

Não se confunda a criação de comunidades de aprendizagem com a introdução de paliativos – como uma biblioteca tutorada, uma horta, a prática de meditação, ou uma tertúlia literária – em sala de aula. Sob o manto diáfano da sofisticação do discurso do paradigma da comunicação, se ocultam práticas que nem do paradigma da aprendizagem se podem reclamar. E que apenas enfeitam o velho e obsoleto modelo educacional concebido no século XIX – práticas fundadas no paradigma da instrução. Comunidade de Aprendizagem é uma nova construção social de aprendizagem. E a criação de uma rede de comunidades de aprendizagem na Comunidade Sol Nascente tinha como objetivo o disposto na Constituição da República, da Declaração Universal dos Direitos da Criança e no Estatuto da Criança e do Adolescente, isto é: promover o crescimento do educando em todos os aspectos: físico, mental, intelectual, emocional, afetivo, psíquico, para que ele possa interferir, atuar e transformar o seu meio, de forma ética, na perspectiva do desenvolvimento sustentável do ser humano e da comunidade em que se integra.

Partindo do princípio de que escolas não são prédios, são pessoas, propusemo-nos ajudar a criar protótipos de comunidade de aprendizagem, a partir de um novo prédio-escola construído como indenização ambiental, que se constituísse em polo de desenvolvimento local sustentável. E onde se concretizasse aquilo que as escolas do Distrito Federal jamais haviam conseguido assegurar: o direito à educação. Isto é: promover o crescimento do educando em todos os aspectos: físico, mental, intelectual, emocional, afetivo e psíquico, para



que ele possa interferir, atuar e transformar o seu meio, de forma ética, na perspectiva do desenvolvimento sustentável do ser humano e da comunidade em que se integra.

O Grupo de Trabalho da Inovação (M.E.C, 2015), em que os coautores da proposta estiveram integrados, é enfático: uma educação de boa qualidade, que assegure excelência acadêmica e inclusão social, é possível, se redefinido o conceito de “escola”, se acontecer a reconfiguração das práticas escolares, no contexto de novas construções sociais de aprendizagem.

Para obstar a equívocos e deturpação deste conceito, apoiados em práticas fundadas nos princípios da Aprendizagem Dialógica, visamos: apoiar a reconfiguração das práticas dos profissionais do desenvolvimento humano em serviço na rede pública da SEEDF e inventariar indicadores de boa qualidade da educação. Porque as escolas carecem de um novo sistema ético e de uma matriz axiológica clara, baseada no saber cuidar e conviver e os projetos humanos contemporâneos não se coadunam com as práticas escolares que ainda temos. Requerem que abandonemos estereótipos e preconceitos, exigem que se transforme uma escola obsoleta numa escola que a todos e a cada qual dê oportunidades de ser e de aprender. Que se contemple a heterogeneidade, pela prática de trabalho de equipe.

6

Não se tratava apenas de lutar pela melhoria da educação, mas de fazer desse processo uma estratégia para a melhoria da vida das pessoas. Sobre isso, a Portaria nº1 de 27 de novembro de 2009 nos respaldava, ao estabelecer diretrizes que possibilitavam a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais. Uma nova forma de fazer educação estava a ser pensada a partir do contexto da comunidade onde a aprendizagem ocorre, na medida em que transformaria positivamente a sua realidade socioambiental.

Um pouco de ciência prudente

A comunidade de aprendizagem tem por referencial teórico essencial as propostas de Ramon Flexa e de Simon Papert, bem como Lauro de Oliveira Lima, que nos diz poder a comunidade de aprendizagem assumir a forma de rede social física, ou de rede virtual. Nas palavras de Lauro de Oliveira Lima, são divisões celulares da macroestrutura em microestruturas federalizadas num conjunto maior, mais complexas, que facilitam o encontro entre pessoas.



Poderemos antever a prática de uma educação que integre as dimensões escolar, familiar e social, no pressuposto de que a educação de uma criança começa vinte anos antes de nascer, uma educação que contemple necessidades sociais contemporâneas e a participação ativa de agentes educativos locais, dentro e fora do edifício-escola, que contribua a coesão social e um desenvolvimento local sustentável. Uma educação que assente na intervenção crítica e criativa em diferentes contextos socioambientais e comunitários e na aquisição de competências de planejamento participativo e de avaliação de projetos de desenvolvimento humano sustentável.

Será indício de boa qualidade na educação a existência de mapeamento dos lugares e pessoas com potencial educativo, ou das tecnologias sociais emergentes na comunidade, por exemplo. E a compreensão e fundamentação do conceito e das práticas em comunidades de aprendizagem, bem como as condições de participação dos educadores e voluntários serão pautadas no diálogo.

Conteúdos atitudinais e procedimentais serão ferramentas que brotarão dos valores construídos pela comunidade escolar, com o objetivo de criar e fortalecer ações críticas e criativas entre todos os personagens, que conviverão nos ambientes de aprendizagem. Na comunidade de aprendizagem., os estudantes terão sua curiosidade estimulada e provocada.

A organização do trabalho na escola centrar-se-á num sistema de relações que, simultaneamente, atenderá a necessidades do educando e da comunidade, no desenvolvimento de atividades de construção de projetos de vida das crianças e jovens, contribuindo para que eles aprendam a ser, conviver, conhecer e fazer. Porque para

entender que a educação extrapola os muros da sala de aula, sendo realizada na vida vivida, em diversos momentos e múltiplos lugares, é necessária a resignificação do próprio ambiente escolar: a escola deixa de ser o único espaço educativo para se tornar uma articuladora e organizadora de muitas outras oportunidades educacionais no território da comunidade (Currículo em Movimento da Educação Básica - Pressupostos Teóricos, SEEDF).

Na transição para práticas fundadas no paradigma da comunicação, os educadores participam do design de novas construções sociais de aprendizagem, cujos critérios de avaliação poderão ser, por exemplo, ganhos de aprendizagem, adequação da escola aos



tempos e ritmos da comunidade de que faz parte, ou evidências de desenvolvimento local sustentável e elevação do IDH da comunidade.

O “como fazer”

Urge não consumir currículo, mas produzir conhecimento e cultura, no recurso a estratégias voltadas para tornar a instituição educativa espaço de produção de conhecimento e cultura, que conecta os interesses dos estudantes, os saberes comunitários e os conhecimentos acadêmicos, para transformar o contexto local.

Através da estruturação de um currículo voltado para a formação integral da pessoa, que reconhece a multidimensionalidade da experiência humana – afetiva, ética, social, cultural, intelectual e até espiritual- se promove desenvolvimento local sustentável. Para tal, são implementadas três dimensões curriculares: a da subjetividade, a da comunidade e a da consciência planetária, de forma integrada, com vista à prossecução de uma base curricular.

Tendo em consideração os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e as quatro dimensões da sustentabilidade (social, econômica, ecológica e visão de mundo), são desenvolvidas habilidades socioemocionais, assegurando, através do desenvolvimento de competências transversais, o pleno desenvolvimento pessoal e social do ser humano. Concretizando ações relacionadas com esses objetivos, se propicia condições da prática de superação de lógicas fragmentárias, integrando as contribuições da diversidade de instituições e agentes educativos locais, religando a educação escolar com a familiar e com a social.

A aprendizagem acontece com o desenvolvimento do pensar, com a formação do caráter e o exercício da cidadania. Exigir-se que seja respeitada a diversidade, na prática de uma gestão curricular diferenciada, constituindo-se a escola em *lócus* de humanização e oportunidade de inclusão.

Fundamentam-se as práticas num paradigma educacional, que garante a aprendizagem para além do domínio cognitivo, contemplando o desenvolvimento no domínio pessoal e sócio moral, apoiando a redefinição do papel do professor, na transição entre o modelo “tradicional” e uma profissionalidade assente na prática da mediação pedagógica, assegurada pelo “designer educacional”, através de projetos de produção de vida e de sentido para a vida.



E “o que fazer”

Começaram a ser constituídos cerca de vinte núcleos de projeto, distribuídos numa rede de comunidades de aprendizagem do Distrito Federal, dispositivos centrais do processo de mudança das práticas e do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Com a participação de professores, pais de alunos, familiares, funcionários das escolas, voluntários, que se constituíam em equipe de projeto, foram elaborados documentos essenciais à autonomia científica, administrativa e financeira.

Foi elaborada uma Carta de Princípios e Acordos de Convivência, verificando-se se existia coerência entre a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) e o projeto político-pedagógico, bem como com os valores predominantes na comunidade de contexto. Também foi redigido e aprovado um “Perfil do Educador” e um Termo de Compromisso, que contemplavam os pareceres de todos os elementos da equipe de projeto.

Elaborados os documentos, os núcleos de projeto iriam fazer entrega à direção da escola de um Plano de Inovação, de uma proposta de reformulação do Regimento Interno (quando necessário) e de uma minuta de Termo de Autonomia.

Identificada a matriz axiológica do projeto, através da elaboração de inventários de valores e o recurso à dinâmica da “árvore dos valores”, seriam constituídos núcleos de vizinhança e redes de apoio, com base nos indicadores de implementação do projeto.

Após a realização de encontros com e na comunidade, para explicação da proposta de reconfiguração da prática escolar, seria instalado um protótipo de mudança envolvendo uma ou mais turmas de cada escola, com o apoio e acompanhamento de uma equipe de formadores, organizando roteiros de estudo e a prática da pesquisa, utilizando dispositivos pedagógicos, a metodologia de trabalho de projeto e concretizando uma avaliação efetivamente formativa, contínua e sistemática.

Identificados os espaços de aprendizagem, seriam apetrechados com equipamentos e materiais, a par da atualização do espólio das bibliotecas escolares e comunitárias, e da disponibilização de dispositivos de acesso à Internet, com a instalação de uma plataforma digital de aprendizagem.

Após a reorganização dos tempos de aprendizagem – ajustando-os aos ciclos de vida da comunidade e de cada membro da comunidade – seriam elaborados planejamentos, a partir



da produção de mapas de tempos comuns a todos os sujeitos aprendestes, para chegar a uma gestão individualizada do tempo.

A instituição de tutorias extinguiria procedimentos instrucionistas. E a prática de uma ética do cuidado (a “ajuda entre pares”) teria como dispositivo essencial uma assembleia de alunos.

A identificação do potencial educativo da comunidade resultaria de um diagnóstico atualizado da realidade educacional, através de pesquisa nos domínios social, econômico e cultural, bem como de necessidades, e identificação de espaços com potencial educativo. Estes procedimentos seriam acompanhados da elaboração de um inventário de saberes populares e de um levantamento de tecnologias sociais existentes na comunidade.

Desenvolver-se-ia currículo da subjetividade, a partir de sonhos, necessidades e desejos de cada sujeito de aprendizagem, integrando conteúdos, competências e capacidades da base curricular, visando estimular talentos e cultivar dons, no exercício de autonomia.

Com base no diagnóstico da situação educacional, seria desenvolvido currículo de comunidade, a partir de necessidades e problemas da população do território de contexto, promovendo a integração comunitária da escola e um desenvolvimento local sustentável. E o currículo de consciência planetária seria construído a partir de processos de autoconhecimento harmonizado com necessidades e problemas da sociedade contemporânea e do planeta. Teria em consideração os dezessete objetivos de desenvolvimento sustentável e as quatro dimensões da sustentabilidade, no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, assegurando, através do desenvolvimento de competências transversais, o pleno desenvolvimento pessoal e social do ser humano.

A criação de uma rede de núcleos de projeto (física e digital), facilitaria a colaboração entre pessoas e instituições, considerada a escola como nodo de uma rede de aprendizagem e construindo cenários de desenvolvimento da educação local, com base nos indicadores de implementação do projeto.

Também seriam criados círculos de estudos por área de conhecimento, nomeadamente, na área da alfabetização linguística e lógico-matemática, antecedidos de duas oficinas, nas quais serão produzidos roteiros de estudo e iniciada a partilha de conhecimento em equipe.

Seria necessário atualizar a linha de base da qualidade da educação, através da análise de documentos de política educativa local, de planos diretores e da informação estatística



disponível, recolhendo dados de natureza quantitativa e qualitativa (por exemplo, quantitativo de professores e de outros agentes educativos; número de matrículas, índice de reprovação, de abandono e de distorção ano de escolaridade/idade; custo aluno-ano etc.), realizando inquéritos e utilizando outros instrumentos de recolha de dados. Igualmente, seriam redefinidos indicadores e critérios de avaliação, elencando indicadores de boa qualidade educacional, e praticando avaliação aferida.

Mais um “recomeço”

Perguntará o eventual leitor por que razão, utilizamos o condicional presente no capítulo anterior. Foi porque o científico e pedagógico propõem, mas o administrativo e o burocrático dispõem, como iremos ver...

Na universidade, sucedem-se as teses sobre um emergente paradigma – o da comunicação – frequentemente associado à teoria da complexidade. Paradoxalmente, os seus autores fazem palestras, nas quais vendem a ideia de que “o centro do processo deverá ser o aluno” (ou o computador). Há quem publique obras enaltecidas do paradigma da aprendizagem, do “protagonismo do aluno”, do empreendedorismo, mas continue dando aula – dispositivo central do paradigma da instrução – centrada no professor (ou no computador), prática incompatível com o paradigma que, teoricamente, adotaram. E a cultura profissional gerada nesses contraditórios contextos impelem os professores para a acomodação.

A crise ética, que se instalou neste país também é tempo de oportunidades. E nada é mais concebível do que o aparecimento de um instinto de verdade honesto e puro, pelo que estabelecemos diálogo com a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF), para concretizar aquilo que o Governador ordenara ao Secretário de Educação: que adequasse os normativos a novas realidades.

A SEEDF não cumpriu a ordem do Governador. De qualquer modo, caberia perguntar: se requeremos inovação pedagógica, não deveremos requerer, também, inovação normativa? Porque, por exemplo o Plano Nacional de Educação na meta 19 e a LDBEN, em seu artigo 15, diz-nos que

os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.



Dentro do espírito da lei, a escola deverá reivindicar autonomia pedagógica, administrativa e financeira. E o educando deverá ter como referência, uma fonte de exemplo a imitar: o educadora autônomo, responsável, que fundamenta a sua prática na lei e numa ciência prudente. Porque um professor não ensino aquilo que diz – transmite aquilo que é.

No contexto de uma educação cidadã – não se educa para a cidadania, mas na cidadania, no exercício de uma responsabilidade responsável – o educando reflete um nível de maior autonomia intelectual e moral, capacidade de autodisciplina e planejamento. Consegue gerir autonomamente tempo e espaço, possui recursos necessários para elaboração e desenvolvimento do seu projeto devida no coletivo. Gradualmente, o sujeito de aprendizagem adquire habilidades e competências: aprenderá a compreender suas responsabilidades e a ajudar a cumprir as do grupo; manterá boa relação com os outros e aceitará e prestará ajuda sempre que solicitado; será persistente e revelará concentração no desempenho de tarefas, ultrapassando dificuldades; tomará iniciativas adequadas às situações, sem intervenção alheia; revelará segurança nas tarefas; participará com criatividade e ativamente nas atividades da escola; aprenderá a ouvir, intervir e fundamentar; aprenderá como se elabora, desenvolve e atualiza os seus planejamentos individuais, explicitando as suas intenções; se tornará capaz de extrair informações de materiais de pesquisa, trabalhará-las criticamente, construir conhecimento e divulgá-los; praticará a resolução de conflitos, tomada de decisões e reconhecimento dos diferentes pontos de vista; mobilizará saberes para compreender e transformar a realidade; manifestará a utilização de processos complexos de pensamento, produzindo análises e sínteses autonomamente.

O acompanhamento permanente e individualizado do percurso curricular de cada educando caberá a um tutor escolhido entre os educadores da equipe de projeto. O tutor não prepara projetos para alunos desenvolverem; constrói projetos com os seus tutorandos. Não elabora planejamentos de aula; ajuda os seus tutorandos a elaborar os seus planejamentos. Não “dá aula”; com os seus tutorandos, constrói roteiros de estudo. Não “ensina matéria”; ensina a pesquisar – a saber selecionar informação pertinente, a analisar, comparar, criticar, avaliar, sintetizar e comunicar informação – e acompanha processos de recolha de informação. Não aplica testes (provas); recolhe “evidências de aprendizagem”, sempre que os tutorandos, coloquem o saber adquirido em ação (competência!).



A prática de uma avaliação efetivamente formativa, contínua e sistemática, traduzida em portfólio – coleção de evidências de aprendizagem – é completada com recurso a uma plataforma digital de aprendizagem. Ao tutor compete criar dispositivos, procedimentos, ferramentas, que possibilitem o exercício da reflexão, da autonomia e do engajamento no coletivo.

Segundo a LDBEN, a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. A avaliação, como processo regulador da aprendizagem, orienta construtivamente o percurso escolar de cada educando, permitindo-lhe em cada momento tomar consciência, pela avaliação positiva, do que já sabe e do que já é capaz.

Acompanhar o percurso do educando na construção do seu projeto de vida, tendo consciência da singularidade que lhe é inerente, impõe uma gestão individualizada do seu percurso de aprendizagem na construção de seu Currículo Subjetivo, como também a progressiva consolidação de todas as atitudes que consubstanciam o perfil do indivíduo desenhado e ambicionado neste projeto educativo.

A avaliação do desempenho escolar é compreendida como um mecanismo de diagnóstico das possibilidades do educando, que orienta os próximos passos do processo educativo, tendo, por isso, também caráter formador. Constitui-se em um processo contínuo, dinâmico e cumulativo, com prevalência dos aspectos de qualidade sobre os de quantidade. Além da dimensão cognitiva, o desenvolvimento da afetividade, da socialização, do autoconhecimento, da auto estima, da criatividade, da ética e da autonomia constitui parte essencial da formação do educando e, por conseguinte, do processo avaliativo.

A avaliação é feita sempre se tomando por base cada educando em relação a seu potencial, esforços e envolvimento com a atividade desenvolvida; sua postura de estudante fazendo uso de atividades como aquelas que relacionamos a título de exemplos: discussões sobre assuntos estudados; trabalhos individuais e\ou em grupo; avaliações realizadas por escrito em forma de relatórios; atividades desenvolvidas na comunidade; explicação do que aprendeu a outros colegas; consultas nas bibliotecas e na internet; pesquisas e trabalhos em casa; dramatização de um texto ou de uma situação; relatórios de visitas ou de viagens de estudo, entre outras.



Compete ao tutor (educador-mediador de aprendizagem) desenvolver outras atividades que o interesse ou necessidade do aluno possam sugerir. Cabe ao tutor acompanhar, orientar, verificar o percurso do seu tutorando, e registrar no portfólio individual todo o seu desenvolvimento e aprendizagem, para comunicar aos responsáveis, ao educando, e à Secretaria de Educação. Esse documento, além de conter o trajeto curricular do educando, também tem anotadas as intervenções necessárias para ajudar ao educando sobre sua evolução, tanto em relação ao domínio cognitivo, quanto ao atitudinal.

Faz-se o uso da ferramenta de progressão continuada. A abertura para essa forma de avaliação considera a individualidade de cada educando no sentido de respeitar seu processo e o tempo que cada um leva para absorver os conhecimentos. Diante disso, o tutor disponibiliza e proporciona o devido suporte à interação do educando com os conteúdos que ainda se fizerem necessários, dentro do seu currículo. Portanto, na progressão continuada, a avaliação é contínua e o acompanhamento por parte dos educadores é permanente.

Não há dificuldades de aprendizagem nos alunos; há dificuldades de ensinagem nos professores. Não há seres humanos “deficientes”; há práticas educacionais deficientes. Assim como há alunos com “necessidades especiais”, também há professores com “necessidades especiais”. Toda a educação deverá ser educação especial.

Como cada ser humano é único, a experiência de escolarização e o trajeto de desenvolvimento de cada educando são também únicos. A unicidade do educando, como ser em permanente desenvolvimento, deve ser valorizada com base nos valores do projeto.

As necessidades individuais e específicas de cada educando deverão ser individualmente atendidas, já que as características singulares implicam modos específicos de apreensão da realidade. Neste sentido, todo o educando tem necessidades educativas especiais, manifestando-se em formas de aprendizagem sociais e cognitivas diversas. Prestar atenção ao educando tal qual ele é; reconhecê-lo no que o torna único, recebendo-o na sua complexidade; tentar descobrir e valorizar a cultura de que é portador; ajudá-lo a descobrir-se e a ser ele próprio em equilibrada interação com os outros, são atitudes fundadoras do ato educativo e as únicas verdadeiramente indutoras da necessidade e do desejo de aprendizagem.

Na sua dupla dimensão individual e social, o percurso educativo de cada educando supõe um conhecimento cada vez mais aprofundado de si próprio e o relacionamento solidário com os outros. O seu percurso de aprendizagens pressupõe a apropriação e produção

individualizada de currículo, tutelada e avaliada pelos educandos, educadores e pais. Considera-se como currículo o conjunto de atitudes e competências que, ao longo do seu percurso escolar e de acordo com as suas potencialidades e interesses, os educandos deverão adquirir e desenvolver.

O conceito de currículo é entendido numa dupla dimensão, conforme a sua exterioridade ou de realização, uma meta; o currículo interior ou subjetivo é um percurso (único) de desenvolvimento pessoal, um caminho, um trajeto. Só o currículo subjetivo (o conjunto de aquisições de cada educando) está em condições de validar a pertinência do currículo objetivo e assegurar um bom desenvolvimento afetivo e emocional dos educandos.

A escola valorizará as dimensões curriculares fundamentais, na forma da lei. O projeto curricular de cada aluno compreenderá ainda a dimensão tecnológica, entendida numa perspectiva humanizadora, eminentemente transversal e instrumental, e no domínio afetivo e emocional.

Para além de articularem permanentemente a sua ação no âmbito dos Núcleos de Projeto que se integrem, numa lógica de trabalho horizontal, os educadores deverão ainda, numa lógica de trabalho vertical e transversal, articular construtivamente a sua ação com os colegas dos demais núcleos, de forma a garantir a coerência e a qualidade dos percursos de aprendizagem dos educandos à luz do projeto político-pedagógico.

Todo o conhecimento verdadeiramente significativo é autoconhecimento, pelo que se impõe que seja construído pela própria pessoa a partir da vivência. A aprendizagem é um processo social em que os educandos, heurísticamente, constroem significados a partir da experiência. Serão, pois, valorizadas as aprendizagens significativas, numa perspectiva transdisciplinar e holística do conhecimento, estimulando-se permanentemente a percepção, a caracterização e a solução de problemas, de modo a que o educando trabalhe conceitos de uma forma consistente e continuada, reelaborando-os em estruturas cognitivas cada vez mais complexas.

É indispensável à concretização de um ensino individualizado e diferenciado, referido a uma mesma plataforma curricular para todos os educandos, mas desenvolvida de modo diferente por cada um, pois todos os educandos são diferentes. Os conteúdos a apreender deverão estar muito próximos da estrutura cognitiva dos educandos, bem assim como dos seus interesses e expectativas de conhecimento.



A essencialidade de qualquer saber, ou objetivo concreto de aprendizagem, deverá ser aferida pela sua relevância para apoiar a aquisição e o desenvolvimento das competências e atitudes verdadeiramente estruturantes da formação do indivíduo; a tradução mecânica e compartimentada dos programas das áreas ou disciplinas curriculares em listas inarticuladas de conteúdo ou objetivos avulsos de aprendizagem, não conduz à valorização dessa essencialidade.

O envolvimento dos educandos em diferentes contextos sócio-educativos e a complementaridade entre situações formais e informais favorecem a identificação de realidades que frequentemente escapam às práticas tradicionais de escolarização e ensino. O professor será tutor, cuidador, que assume um papel determinante no projeto educativo, tendo em conta que os seus objetivos se deverão pautar na estimulação das capacidades e processos de pensamento, tomada de decisões e resolução de problemas do tutelado. O tutor é capaz de potenciar o projeto de vida daquele a quem acolhe, para que ele se assuma como construtor do seu sentido de vida.

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva. As propostas de trabalho com os educandos tenderão a recorrer à metodologia de trabalho de projeto. Neste sentido, a definição do currículo objetivo reveste-se de um caráter dinâmico e carece de um permanente trabalho reflexivo por parte da equipe de educadores, de modo a que seja possível, a facilitação de recursos e materiais na aquisição de saberes e no desenvolvimento das competências essenciais.

Cada sujeito de aprendizagem demandará tempos específicos, para se aperfeiçoar gradativamente. Respeitar-se-á o ritmo individual, pelo que não haverá lugar à segmentação em turma por ano de escolaridade, ou da segmentação do tempo em “ano letivo”, semestre, ou qualquer outra cartesiana padronização.

O Núcleo é a primeira instância de organização do trabalho de educandos e educadores, correspondendo a unidades coerentes de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social. São dois os núcleos: a Iniciação e o Desenvolvimento.



Cada indivíduo demandará tempos diferentes para passar de um estágio a outro. Sujeitos de aprendizagem envolvem-se em tarefas e desafios, para resolver problema, satisfazer necessidades, desejos e sonhos. Em processo, lidam com questões interdisciplinares, tomam decisões e agem em equipe. Através dos projetos, são trabalhadas suas habilidades de pensamento crítico e criativo, bem como a percepção de que existem várias maneiras para a realização de uma determinada tarefa.

A organização da aprendizagem centrar-se-á num sistema de relações que, simultaneamente, atenderá a necessidades do educando e da comunidade, no desenvolvimento de atividades de construção de projetos de vida das crianças e jovens, contribuindo para que eles aprendam a ser, conviver, conhecer e fazer.

Não há “classificação, reclassificação, promoção, retenção, recuperação”. O educando será avaliado pelo seu tutor e equipe, na transição entre núcleos. Esta transição pode acontecer em qualquer momento, desde que o perfil terminal (o das aprendizagens essenciais de cada núcleo) esteja cumprido.

No núcleo de Iniciação, o estudante começa seu processo de construção de autonomia intelectual e moral, e adquire as competências e habilidades psicomotoras e emocionais, de educação sócio afetiva e de alfabetização linguística e lógico-matemática. Presume-se que os estudantes careçam de autonomia e consciência da importância de uma boa convivência. Certamente, ainda não conseguem atuar sem intervenção alheia, nem fazer seu próprio planejamento e pesquisas.

Ao longo deste estágio, o estudante aprenderá a: planejar; responsabilizar-se por seu material; tomar iniciativas adequadas às situações; pesquisar de maneira crítica as informações de que necessita para seus projetos e transformações sociais; fundamentar suas decisões e resolver conflitos sem necessidade de intervenção; identificar problemas e interesses; auto avaliar; comunicar suas ideias e descobertas; debater e analisar outras ideias e preparar discursos simples, escritos ou orais; procurar e recolher criticamente as informações; utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação.

A saída deste núcleo acontece quando o educando revela, além de maturidade nas atitudes, competências de auto planejamento e avaliação, de pesquisa e de trabalho em pequeno e grande grupo.



Aos primeiros planos, elaborados pelos professores, sucedem-se esboços de planejamento, que cada sujeito de aprendizagem vai aperfeiçoando, até atingir a capacidade de prever uma gestão equilibrada dos tempos e dos espaços de aprendizagem.

Para transitar ao núcleo seguinte, o educando deverá, também, manifestar o domínio das chamadas “aprendizagens essenciais”.

No núcleo de Desenvolvimento (ou ciclo, como também poderemos chamar) serão trabalhadas competências nas dimensões linguística, identitária, naturalista, lógico-matemática e artística, bem como na área das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Estas áreas de conhecimento serão trabalhadas em espaços que possibilitem uma abordagem transdisciplinar do conhecimento: laboratórios; espaços de expressão artística; espaços multimídia; locais destinados ao desenvolvimento psicomotor; áreas de estudo individualizado; além de áreas comuns de atendimento e convivência.

Concluindo...

Talvez, agora, se entenda por que razão escrevemos no condicional presente...

É recorrente a pergunta: Por que não há mais Escolas da Ponte?

Respondemos: Porque você não quer.

Eu? – replica o interlocutor.

Sim.

Por quê?

Porque, por gastar tanto tempo a enunciar dificuldades, de tantos “ses” e “mas” colocar no discurso, não lhe resta tempo para mudar a sua prática.

Porque há quem passe a vida a fazer citações de citações, a teorizar teorizações nunca praticadas.

Porque há quem, por ignorância ou ocultos interesses, invente e financie paliativos do velho modelo educacional, adiando a mudança para nunca mais...

Porque você sabe que, do modo como ensina, priva muitos dos seus alunos do direito à educação e continua a trabalhar desse modo. Não nos esqueçamos de que inovar é assumir um compromisso ético com a Educação! Então, qual será a motivação deste projeto?

Durante décadas, ajudamos professores a melhorar as suas práticas. Muita formação fizemos, mas em vão, porque foram raros aqueles que conseguiram concretizar os seus projetos. Muitos desistiram, porque a direção da escola “achava que não daria certo”. Muitos projetos foram destruídos, porque a secretaria ameaçava e não autorizava. A recente destruição da Escola do Projeto Âncora é disso exemplo. E foi isso que aconteceu no Distrito Federal. A descrição dos atos ilícitos do poder público será objeto de outro artigo.

Aprendemos muito com os processos de formação já realizados. E esta não é mais uma ação de formação. É um projeto de reelaboração da cultura pessoal e profissional dos educadores, para garantir a todos os brasileiros o direito a uma educação de boa qualidade.

Quando um professor toma consciência de que o modo como trabalha nega o direito à educação dos seus alunos, toma a decisão de ser... ÉTICO. Isso mesmo: este projeto de formação é um convite aos professores que decidam ser éticos. E se constitui em inovação, pois o processo formativo dialético começará pelo FAZER: um FAZER, que suscitará REFLEXÃO, que suscitará outro FAZER...

Entre abril e junho de 2020, correspondendo a pedidos da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal e do Ministério Público Federal, educadores dos núcleos de projeto já constituídos organizarão a segunda fase do projeto “Redes de Comunidades de Aprendizagem”.

Num primeiro ciclo de formação, se aprenderá a “fazer pontes e a fundar âncoras”, protótipos de práxis “escolanovistas”, enquadrados na lei e fundamentados nas propostas de Anísio Teixeira, Miguel Arroyo, Pierre Bordieu, Michel Foucault, Paulo Freire, Lev Vigotsky, entre outros. O projeto também acolhe contribuições de teóricos conhecedores da realidade educacional da Brasília contemporânea, como Darcy Ribeiro, Agostinho da Silva e Pedro Demo.

Até ao final do mês de junho de 2020, concretizar propostas de há um século – colocar o aluno no centro do processo, fomentar protagonismo juvenil, considerar o aprendiz como sujeito dotado de autonomia intelectual e moral. Estaremos aptos a iniciar o ciclo formativo seguinte: a criação de protótipos de comunidades de aprendizagem.

Dar-se-á notícia de um sistema de ensino afetado por uma corrupção endêmica e síndrômica. E dos modos como a contornamos.